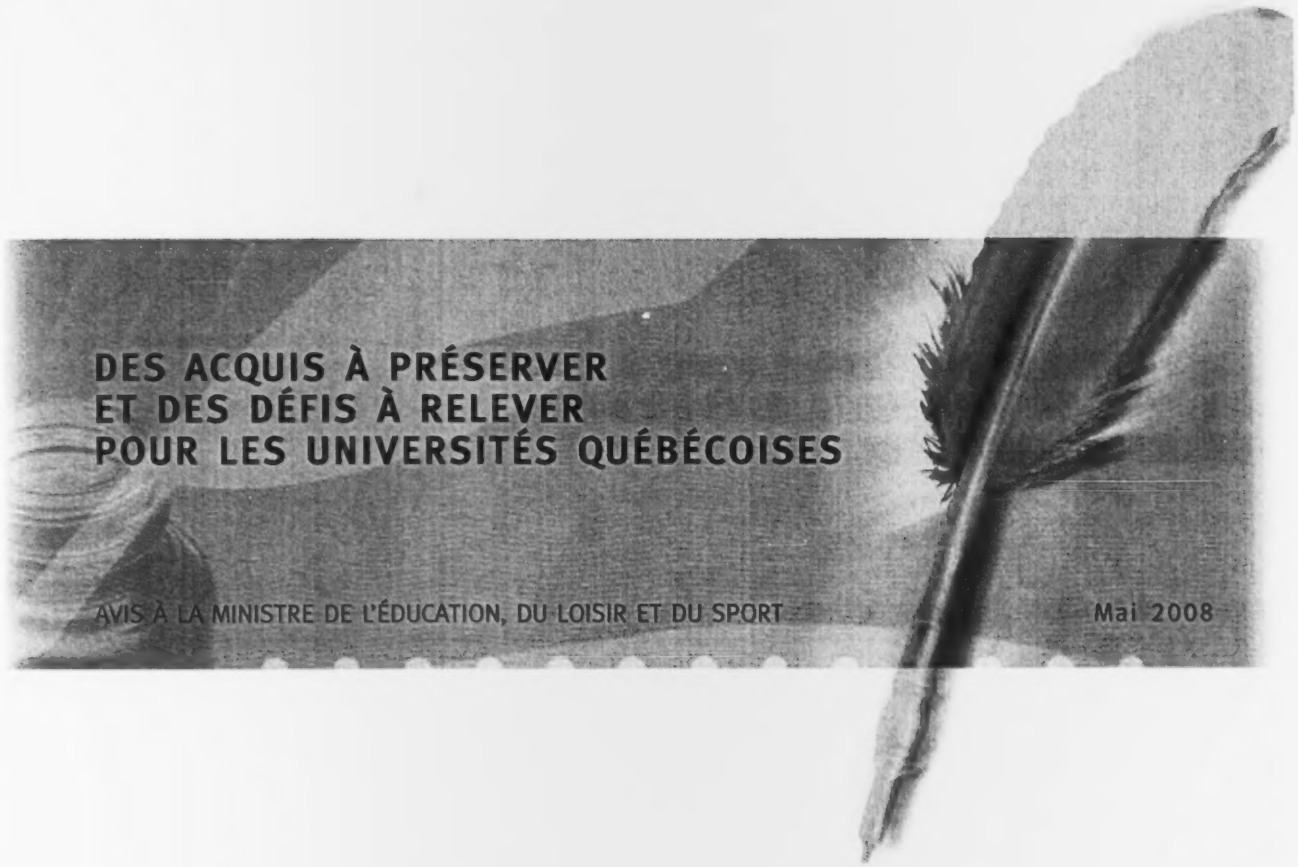
CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION



DES ACQUIS À PRÉSERVER ET DES DÉFIS À RELEVER POUR LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES

AVIS À LA MINISTRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT

Mai 2008

Le Conseil a confié la préparation du présent avis à la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires (CERU), dont la liste des membres figure à la fin du document.

Coordination
France Picard, coordonnatrice de la CERU
(jusqu'en février 2007)

Caroline Gaudreault, coordonnatrice administrative de la CERU
(de mars à août 2007)

Mélanie Julien, coordonnatrice par intérim de la CERU
(à compter de septembre 2007)

Rédaction
France Picard, coordonnatrice de la CERU
Mélanie Julien, coordonnatrice par intérim de la CERU
Pierre Bélanger, consultant
Marie Dufour, consultante

Recherche
Bruno Bérubé, agent de recherche
Caroline Gaudreault, agente de recherche
David Lacasse, technicien en recherche
France Picard, coordonnatrice de la CERU
Gilles Roy, consultant

Soutien technique
Secrétariat : Myriam Robin, Lise Ratté et Marie-Andrée Ayotte
Documentation : Francine Vallée et Daves Couture
Édition : Johanne Méthot et Francine Vallée
Révision linguistique : Isabelle Tremblay

Conception graphique et mise en page
Bleu Outremer

Avis adopté à la 562e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation,
le 18 octobre 2007

Dépôt légal :
Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2008

ISBN : 978-2-550-52691-9 (version imprimée)
ISBN : 978-2-550-52692-6 (version PDF)

© Gouvernement du Québec, 2008

Toute demande de reproduction du présent avis doit être faite au Service de la gestion des droits d'auteur du gouvernement du Québec.

Le genre masculin désigne aussi bien les femmes que les hommes et n'est utilisé que pour alléger le texte.

Ce document est imprimé sur du papier fait à 100 % de fibres recyclées post-consommation.

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1
LE DÉVELOPPEMENT DU SYSTÈME UNIVERSITAIRE QUÉBÉCOIS : ENJEUX ET DÉFIS 3
1.1 La scolarisation de la population 3
1.2 Les rapports entre l'État et les universités 3
1.3 La gouvernance du système et des établissements 4
1.4 Les interactions entre les universités et divers corps sociaux 6

CHAPITRE 2
LA MISSION UNIVERSITAIRE 7
2.1 Des repères historiques 7
2.1.1 Le développement des universités à travers le monde 7
2.1.2 Le développement des universités au Québec 8
2.2 La mission fondamentale et ses trois volets 10
2.3 Une mission qui s'appuie sur des activités diversifiées 11
2.4 Une mission qui s'exerce dans un réseau diversifié 13
2.5 Un énoncé de mission en évolution 14

CHAPITRE 3
LES TROIS NIVEAUX DE GOUVERNANCE 15
3.1 La gouvernance à l'échelle du système universitaire 15
3.2 Les interactions entre l'État et chacun des établissements 19
3.3 La gestion interne des établissements 19
3.4 Conclusion 20

CHAPITRE 4
L'ÉTAT DE LA SITUATION CONCERNANT LE DÉVELOPPEMENT DES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES 21
4.1 La scolarisation de la population 21
4.1.1 L'accès aux études universitaires 21
4.1.2 Le poids de l'origine sociale 25
4.1.3 L'écart entre les hommes et les femmes 25
4.1.4 Les disparités régionales 28
4.1.5 La fréquentation de l'université à temps partiel et la durée des études 29
4.1.6 Les variations en fonction des domaines d'études 32
4.1.7 L'insertion professionnelle 35
4.2 Le financement des universités 37
4.2.1 Les modalités du financement public 37
4.2.2 L'évolution du financement des universités 38
4.2.3 L'impact du financement sur l'évolution des ressources humaines 41
4.3 Les ressources consacrées à la recherche 43
4.3.1 Les modalités du financement de la recherche 43
4.3.2 L'évolution du financement de la recherche 44
4.3.3 Le financement public de la recherche 45
4.3.4 Le financement privé de la recherche 47
4.3.5 Un coup d'œil sur la valorisation 48
4.3.6 L'apport des étudiants internationaux aux cycles supérieurs et des stagiaires postdoctoraux 49
4.4 Conclusion 52

CHAPITRE 5
DES RECOMMANDATIONS POUR ORIENTER LE DÉVELOPPEMENT DU SYSTÈME UNIVERSITAIRE QUÉBÉCOIS 53

5.1 La mission universitaire 53

5.2 Les priorités de développement des universités québécoises 54

5.2.1 La scolarisation de la population 54

5.2.2 Le développement de la recherche 57

5.3 Les liens entre l'État et les universités 59

5.3.1 Les ressources financières attribuées au fonctionnement général des universités 60

5.3.2 La gestion des programmes d'études et le développement des antennes universitaires 61

5.3.3 La reddition de comptes 62

CONCLUSION GÉNÉRALE 63

BIBLIOGRAPHIE 65

ANNEXES

Annexe A Liste des personnes consultées 69

Annexe B Analyse seconde des mémoires déposés à la Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités en 2004 71

Annexe C Méthodes de calcul de quelques indicateurs statistiques relatifs à la scolarisation 73

Annexe D Données statistiques complémentaires 75

MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE UNIVERSITAIRES 85

MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION 87

PUBLICATIONS RÉCENTES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION 89

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Taux de participation en ETP aux études universitaires (%) de 2000-2001 à 2003-2004 22

Tableau 2 Objectifs de scolarisation à l'enseignement universitaire pour 2010 proposés par le CSE (2000) et taux de 2005 pour l'obtention du diplôme et de 2005-2006 pour l'accès aux études universitaires 23

Tableau 3 Taux d'obtention d'un diplôme par ordre d'enseignement (%) de 1998 à 2005 24

Tableau 4 Objectifs de scolarisation à l'enseignement supérieur dans quelques pays 25

Tableau 5 Taux d'obtention d'un baccalauréat (%) selon la région administrative d'origine et le sexe, 2003 28

Tableau 6 Situation d'emploi des personnes titulaires d'un diplôme d'études professionnelles, d'un diplôme d'études collégiales (formation technique), d'un baccalauréat, d'une maîtrise ou d'un doctorat, Québec, promotions de 1997-1998 et de 2003-2004 36

Tableau 7 Fonds de fonctionnement général par EEETP, province, pays et écart entre le Québec et le Canada, 2003-2004 et 2004-2005 39

Tableau 8 Ratio EEETP-corps professoral à temps plein pour le Québec, l'Ontario, la Colombie-Britannique et l'ensemble du Canada, de 1992-1993 à 2003-2004 42

Tableau 9 Nombre de chargés de cours et proportion de cours donnés par eux selon l'université, de 2000-2001 à 2005-2006 43

Tableau 10 Subventions et contrats de recherche, selon le domaine de recherche, y compris la recherche effectuée en milieu universitaire ou hospitalier, 2003-2004 45

Tableau 11 Revenus et pourcentage du financement du CRSH, du CRSNG, des IRSC, de Santé Canada, de la FCI et des Chaires de recherche du Canada accordé au Québec, à l'Ontario et à la Colombie-Britannique en 2004-2005 et proportion de la population canadienne en 2006 47

Tableau 12 Différences régionales sur le plan de la commercialisation de la propriété intellectuelle (brevets et licences), universités et centres hospitaliers affiliés, Atlantique, Québec, Ontario, Prairies, Colombie-Britannique et ensemble canadien, 2004 49

Tableau 13 Stagiaires postdoctoraux dans les universités québécoises selon le pays (ou continent) de citoyenneté, de 1997-1998 à 2005-2006 51

Tableau 14 Objectifs de scolarisation à l'enseignement universitaire pour 2017 proposés par le Conseil 55

Tableau A1 Taux de participation aux études postsecondaires mesuré par la proportion des personnes âgées de 20 à 24 ans fréquentant un établissement postsecondaire (tous cycles, diplômes, régimes et années confondus) sur la population âgée de 20 à 24 ans, Québec, Ontario, Colombie-Britannique et Canada, de 1990 à 2006 75

Tableau A2 Taux d'obtention d'un diplôme universitaire, Québec, OCDE et pays partenaires, 2005 76

Tableau A3 Évaluation de l'atteinte des objectifs d'accès aux études universitaires proposés par le Conseil, selon le sexe, Québec, de 1984-1985 à 2005-2006 77

Tableau A4 Proportion de la population totale de 15 ans ou plus ayant terminé des études universitaires avec un baccalauréat ou un diplôme supérieur, régions administratives du Québec, 1986, 1991, 1996 et 2001 78

Tableau A5 Effectif étudiant des universités québécoises, selon le régime d'études et le cycle d'études, de 1999 à 2003 (trimestres d'automne) 79

Tableau A6 Réussite au baccalauréat en fonction des années d'études (1, 2, 3, 4, 5 et 6 ans après la première inscription à un cheminement à temps plein), selon le domaine d'études, moyenne des cohortes de l'automne 1992 à l'automne 1998 79

Tableau A7 Réussite à la maîtrise en fonction des années d'études (1, 2, 3, 4, 5 et 6 ans après la première inscription à un cheminement à temps plein), selon le domaine d'études, moyenne des cohortes de l'automne 1992 à l'automne 1998 80

Tableau A8 Réussite au doctorat en fonction des années d'études (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 et 9 ans après la première inscription à un cheminement à temps plein), selon le domaine d'études, moyenne des cohortes de l'automne 1990 à l'automne 1995 80

Tableau A9 Contribution financière au fonctionnement des universités – Indicateurs sur les universités : de 1987 à 2004 81

Tableau A10 Ratio EEETP – corps professoral à temps plein selon l'université, de 2000-2001 à 2005-2006 82

Tableau A11 Financement de la recherche par le gouvernement fédéral, de 1999-2000 à 2004-2005 83

Tableau A12 Financement de la recherche, de 1999-2000 à 2004-2005 84

LISTE DES FIGURES

Figure 1 Taux de participation aux études universitaires mesuré par la proportion des personnes âgées de 20 à 24 ans fréquentant une université (tous cycles, diplômes, régimes et années confondus) sur la population de 20 à 24 ans, Québec, Ontario, Colombie-Britannique et Canada, de 1990 à 2006 22

Figure 2 Accès au baccalauréat en pourcentage du groupe de référence (moins de 30 ans) pour les hommes, les femmes et l'ensemble, Québec, de 1984-1985 à 2005-2006 26

Figure 3 Accès à la maîtrise en pourcentage du groupe de référence pour les hommes, les femmes et l'ensemble, Québec, de 1984-1985 à 2005-2006 26

Figure 4 Accès au doctorat en pourcentage du groupe de référence pour les hommes, les femmes et l'ensemble, Québec, de 1984-1985 à 2005-2006 27

Figure 5 Réussite au baccalauréat, à la maîtrise et au doctorat en fonction des années d'études après la première inscription à un cheminement à temps plein, moyenne des cohortes de l'automne 1992 à l'automne 1998, pour les hommes, les femmes et le total 27

Figure 6 Pourcentage d'étudiants à temps partiel au 1er cycle parmi l'effectif universitaire au Québec, en Ontario, en Colombie-Britannique et dans l'ensemble du Canada, pour les années 1992, 1995, 1998, 2001 et 2003 . . 29

Figure 7 Taux de réussite et d'abandon au baccalauréat, à la maîtrise et au doctorat 6 ans après la première inscription, moyenne des cohortes de l'automne 1992 à l'automne 1998, pour les admis à temps plein et à temps partiel 30

Figure 8 Réussite au baccalauréat, à la maîtrise et au doctorat en fonction des années d'études après la première inscription, moyenne des cohortes de l'automne 1992 à l'automne 1998, pour les admis à temps plein et à temps partiel 31

Figure 9 Réussite au baccalauréat en fonction des années d'études (3, 4 et 6 ans après la première inscription à un cheminement à temps plein), selon le domaine d'études, moyenne des cohortes de l'automne 1992 à l'automne 1998 33

Figure 10 Réussite à la maîtrise en fonction des années d'études (2, 3 et 6 ans après la première inscription à un cheminement à temps plein), selon le domaine d'études, moyenne des cohortes de l'automne 1992 à l'automne 1998 34

Figure 11 Réussite au doctorat en fonction des années d'études (4, 6 et 9 ans après la première inscription à un cheminement à temps plein), selon le domaine d'études, moyenne des cohortes de l'automne 1990 à l'automne 1995 34

Figure 12 Fonds de fonctionnement par EEETP ($), pour le Québec, l'Ontario, la Colombie-Britannique et le Canada, de 1987 à 2004 38

Figure 13 Dépenses gouvernementales au titre de l'enseignement universitaire, en pourcentage du PIB, pour le Québec, l'Ontario, la Colombie-Britannique et le Canada, de 1987 à 2001 40

Figure 14 Revenus de sources publiques provinciales, en pourcentage du revenu total des universités, pour le Québec, l'Ontario, la Colombie-Britannique et le Canada, de 1987 à 2004 41

Figure 15 Droits de scolarité, en pourcentage du revenu total des universités, pour le Québec, l'Ontario, la Colombie-Britannique et le Canada, de 1987 à 2004 41

Figure 16 Pourcentage du financement du gouvernement fédéral pour les fonds de recherche (CRSH, Santé Canada, CRSNG, IRSC, FCI, CRC et autres) accordé au Québec, à l'Ontario et à la Colombie-Britannique, de 1999-2000 à 2004-2005 46

Figure 17 Évolution des sommes octroyées pour le financement de la recherche par des organismes subventionnaires fédéraux (CRSH, CRSNG et IRSC) et des organismes subventionnaires provinciaux (FQRNT, FQRSC et FRSQ), Québec, de 2001-2002 à 2004-2005 48

Figure 18 Pourcentage du financement total de la recherche provenant des entreprises privées pour le Québec, l'Ontario, la Colombie-Britannique et le Canada, de 1999-2000 à 2004-2005 50

Figure 19 Pourcentage du financement total de la recherche provenant des OBNL pour le Québec, l'Ontario, la Colombie-Britannique et le Canada, de 1999-2000 à 2004-2005 50

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

ACPAU	Association canadienne du personnel administratif universitaire
ACPPU	Association canadienne des professeures et professeurs d'université
ADESAQ	Association des doyens des études supérieures au Québec
ASP	Attestation de spécialisation professionnelle
AUTM	Association of University Technology Managers
BLEU	Bureaux de liaison entreprises-université
CANSIM	Système canadien d'information socioéconomique
CEP	Commission d'évaluation des projets de programmes
CERU	Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires
CETECH	Centre d'étude sur l'emploi et la technologie
CPE	Classification des programmes d'enseignement
CRC	Chaires de recherche du Canada
CREPUQ	Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec
CRSH	Conseil de recherches en sciences humaines
CRSNG	Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSN	Confédération des syndicats nationaux
CUP	Commission des universités sur les programmes
CVEP	Commission de vérification de l'évaluation des programmes
DEC	Diplôme d'études collégiales
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DIRDES	Dépenses intérieures en recherche et développement dans le secteur de l'enseignement supérieur
DRSI	Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs
EEETP	Effectif étudiant en équivalence au temps plein
ENAP	École nationale d'administration publique
ETP	Équivalent au temps plein
FCI	Fondation canadienne pour l'innovation
FEUQ	Fédération étudiante universitaire du Québec
FQPPU	Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université
FQRNT	Fonds québécois de recherche sur la nature et les technologies
FQRSC	Fonds québécois de recherche sur la société et la culture
FRSQ	Fonds de la recherche en santé du Québec
FTQ	Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec
GDEU	Gestion des données sur l'effectif universitaire
HEC Montréal	École des hautes études commerciales de Montréal
ICOPE	Indicateurs de conditions de poursuite des études de l'Université du Québec
INRS	Institut national de la recherche scientifique
IRSC	Instituts de recherche en santé du Canada
MDEIE	Ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
OBNL	Organisme à but non lucratif
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PIB	Produit intérieur brut
PME	Petite et moyenne entreprise
R-D	Recherche et développement
SISCU	Système d'information statistique sur la clientèle universitaire
TELUQ	Télé-université
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UQAM	Université du Québec à Montréal
UQO	Université du Québec en Outaouais

INTRODUCTION

Par le présent avis sur les acquis et les défis des universités québécoises, le Conseil supérieur de l'éducation veut contribuer à une réflexion sur le devenir de l'institution universitaire au Québec. Il y a plus de dix ans, le Conseil a conduit une réflexion similaire qui a donné lieu à la publication, en 1995, de l'avis intitulé *Réactualiser la mission universitaire* (CSE, 1995). Il y mettait en lumière les principaux dilemmes auxquels devait faire face le système universitaire québécois de l'époque, soit la délimitation de l'exercice de la mission universitaire dans un contexte de demandes quasi illimitées, l'articulation entre la formation et la recherche de même que l'affirmation de la fonction critique des universités. Ces dilemmes à résoudre ont inspiré l'élaboration d'avis subséquents sur le financement des universités (1996), sur l'articulation des activités de formation et de recherche (1998), sur la réussite des étudiants (2000) et sur les partenariats entre l'université et le milieu (2002). En outre, l'énoncé de mission universitaire défini en 1995 a été structurant dans la pensée du Conseil, et cela, pour chacun de ses avis ultérieurs.

Or, les transformations importantes que connaissent les systèmes d'enseignement supérieur à travers le monde, y compris celui du Québec, amènent le Conseil à vouloir faire le point sur l'institution universitaire, son rôle dans la société, sa mission et ses mécanismes de régulation. Comme le relève l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2003), ces changements sont nombreux, qu'il s'agisse de l'internationalisation de la formation et de la recherche, de la contribution exigée des universités à la prospérité économique des nations (par la formation du personnel hautement qualifié et le développement de la recherche), de la diversification des sources de financement des activités universitaires (afin de pallier la diminution des fonds publics), de la massification de l'enseignement supérieur, etc. Ces changements dans l'environnement des universités se traduisent par de nouveaux modes de gestion du système universitaire qui font davantage place à la reddition de comptes par les établissements, à la création de mécanismes d'assurance qualité, à un financement conditionnel à l'atteinte de résultats et au renforcement de l'autonomie des établissements dans divers systèmes universitaires des pays membres de l'OCDE, y compris le renforcement du pouvoir des dirigeants universitaires par les nouveaux rôles qui incombent aux recteurs d'université dans ce contexte (OCDE, 2003).

Le Québec n'échappe pas à ce contexte mondial. L'internationalisation induit, dans les universités québécoises, des formes nouvelles d'organisation de la formation (intégration des étudiants internationaux, internationalisation des curriculums, cursus intégrés de formation, mobilité croissante des étudiants et des professeurs) et se manifeste par une augmentation des collaborations internationales en recherche (mise sur pied d'équipes internationales et interdisciplinaires, rédaction d'articles scientifiques en collaboration internationale) (CSE, 2005a). L'environnement administratif des universités québécoises a aussi récemment évolué en ce qui touche les modes de financement, la reddition de comptes et les rapports entre l'État et les universités (Trottier et Bernatchez, 2005). Par ailleurs, les pressions s'intensifient pour que les universités québécoises participent à l'innovation technologique et sociale et, de ce fait, collaborent avec les entreprises et les autres institutions sociales au transfert des savoirs développés dans le cadre des activités universitaires afin de résoudre des problèmes technologiques et sociaux. Dans cette foulée et dans le contexte mondial de la société du savoir, les professions hautement qualifiées se multiplient, ce qui exerce des formes de pression sur le système universitaire pour la formation de chercheurs et de professionnels de haut niveau.

Compte tenu de ces changements récents, il est apparu opportun au Conseil de réviser sa vision d'ensemble du système universitaire québécois pour mieux en orienter le devenir. C'est dans ce contexte qu'il a confié à la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires le mandat d'élaborer un avis sur l'institution universitaire au Québec, en vue de soumettre à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport ainsi qu'au milieu universitaire des balises pour orienter le développement du système universitaire québécois. Plus précisément, la réflexion du Conseil sur l'institution universitaire s'est articulée autour des questions suivantes :

- L'énoncé de mission universitaire proposé par le Conseil en 1995 est-il compatible avec les transformations importantes que les universités connaissent dans leur environnement et leurs activités ?
- Quels sont les traits caractéristiques de l'évolution de l'institution universitaire au Québec en ce qui touche le rôle qu'exerce l'État dans la gestion du système universitaire et le partage des pouvoirs entre les groupes d'acteurs influents dans le processus de prise de décision lié à la gestion de ce système ?
- Comment les orientations des politiques publiques influent-elles sur les modes de gestion des établissements, notamment leur degré d'autonomie, le partage des pouvoirs entre diverses instances et l'exercice de la collégialité ?
- Quelles valeurs devraient guider le développement des universités dans les années à venir ?

Ces questions ont amené le Conseil à adopter une perspective d'analyse macrosociale de l'évolution de l'institution universitaire au Québec. Pour certains thèmes, le Conseil se limite à dégager les tendances et les défis qu'ils posent pour les universités québécoises, et ce, en vue de soutenir le portrait d'ensemble. De plus, puisqu'il était impossible de traiter, dans cet avis, de tous les éléments de la problématique à l'étude, le Conseil a fait le choix de privilégier ceux dont le caractère systémique freine ou contraint le développement des universités québécoises. Pour ces raisons, plusieurs sujets ont dû être écartés, par exemple la formation continue, tandis que d'autres ne sont que survolés, comme la gestion interne des universités et l'accès différencié des garçons et des filles à l'enseignement universitaire.

Cinq chapitres composent cet avis. Dès le premier chapitre sont dégagés les enjeux et défis auxquels les universités québécoises doivent faire face. Ceux-ci portent sur la scolarisation de la population, sur les rapports entre l'État et les universités, sur la gouvernance du système et des établissements ainsi que sur les interactions entre les universités et les divers corps sociaux. L'examen du développement des universités québécoises proposé dans cet avis vise à répondre aux nombreuses questions que soulèvent ces enjeux et défis.

À la lumière des fondements de la mission universitaire déjà avancés par le Conseil (1995) et des nouvelles demandes adressées aux universités, on s'interroge ensuite sur cette mission. Cette réflexion a pour objectif de développer une vision à moyen et à long terme des universités au Québec. Elle fait l'objet du deuxième chapitre.

Au troisième chapitre, on met au jour les éléments du modèle de gouvernance du système universitaire québécois en distinguant trois niveaux : la gouvernance exercée par l'État sur l'ensemble du système universitaire, les rapports que chaque établissement universitaire entretient avec l'État et la gestion interne des établissements.

Est ensuite présenté l'état de la situation concernant le développement des universités québécoises. Ce quatrième chapitre présente un large tour d'horizon des données et des indicateurs disponibles témoignant de la scolarisation de la population, du financement des universités ainsi que de la recherche. Ces données mettent en lumière les acquis à préserver de même que les éléments qui freinent le développement des universités et leur apport, en tant qu'institution sociale, au mieux-être de la société.

Enfin, sur la base du portrait de situation qu'il dresse, le Conseil formule, au cinquième chapitre, un ensemble de recommandations visant à orienter le devenir de l'institution universitaire au Québec. Ces recommandations portent sur les principaux thèmes traités dans cet avis, soit la mission universitaire, les priorités de développement des universités québécoises de même que les liens entre l'État et les universités.

L'élaboration de cet avis s'est appuyée sur divers travaux, à savoir :

- la consultation d'experts[1] de l'enseignement supérieur qui ont étudié des facettes variées du développement de l'institution universitaire, dont l'historique du développement des universités québécoises ; l'analyse comparative de l'évolution de quelques systèmes universitaires au Canada ; les interrelations entre l'université, l'État et le marché ; l'insertion en emploi des diplômés universitaires ; le développement de la recherche et des études de cycles supérieurs ; les interactions entre les ordres professionnels et l'université en vertu du Code des professions ;
- la consultation de représentants[2] d'organismes clés à l'enseignement et à la recherche universitaires, ainsi qu'un organisme de liaison et de transfert ;
- l'analyse seconde[3] des 92 mémoires déposés par différents organismes à la Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités, en 2004, afin de dégager les positions adoptées par ces groupes d'acteurs sur différentes facettes liées au thème du présent avis ;
- le repérage d'indicateurs[4] disponibles pour décrire et cerner les caractéristiques de l'évolution des activités universitaires au Québec, en comparaison du reste du Canada et d'autres pays de l'OCDE, le cas échéant.

Le Conseil remercie chaleureusement toutes les personnes qui ont collaboré à l'une ou l'autre de ces étapes, en particulier les experts et les représentants d'organismes rencontrés, dont les observations ont largement permis d'étoffer l'analyse et de nourrir la réflexion. Le Conseil tient également à exprimer sa reconnaissance envers les membres de la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires (CERU) qui ont contribué, par leurs réflexions et leur expérience du milieu universitaire, à orienter et à enrichir le présent avis.

1. La liste des personnes consultées par la Commission est présentée à l'annexe A.
2. *ibid.*
3. La méthodologie utilisée pour cette analyse est brièvement décrite à l'annexe B.
4. En plus des données présentées au cours du texte et à l'annexe D, le Conseil a rendu public un recueil complet de données statistiques recensées dans le cadre de l'élaboration de cet avis. Ce recueil est accessible sur le site Internet du Conseil.

CHAPITRE 1 LE DÉVELOPPEMENT DU SYSTÈME UNIVERSITAIRE QUÉBÉCOIS : ENJEUX ET DÉFIS

Dans ce premier chapitre, le Conseil dégage les principaux enjeux et défis auxquels les universités québécoises doivent faire face. Le concept d'enjeu se rapporte ici à la valeur qu'on peut gagner ou perdre à une occasion donnée. Il revêt aussi une connotation politique, faisant référence aux luttes de pouvoir qui s'exercent entre des groupes d'acteurs ou des organismes au regard des orientations à privilégier et de l'atteinte de résultats. Quant au concept de défi, il renvoie à un obstacle à surmonter aux fins de l'évolution d'une situation donnée.

Le contenu de ce chapitre est largement inspiré des positions rapportées lors de la Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités, en 2004. En effet, à cette occasion, différents groupes d'acteurs ont déposé des mémoires faisant état des problèmes liés au développement des universités québécoises et des orientations à privilégier à cet égard. Ces groupes réunissaient, par exemple, des administrations universitaires, des associations étudiantes et professionnelles, des syndicats, des entreprises ou encore des organismes gouvernementaux ou non gouvernementaux. Des propos recueillis lors de cette commission, le Conseil retient quatre enjeux ou défis qu'il juge cruciaux quant au développement futur du système universitaire québécois :

- la scolarisation de la population ;
- les rapports entre l'État et les universités ;
- la gouvernance du système et des établissements ;
- les interactions entre les universités et divers corps sociaux.

Dans la section qui s'amorce, ces quatre enjeux ou défis se traduisent sous forme de questions auxquelles le contenu de cet avis tente de répondre.

1.1 La scolarisation de la population

Depuis les années 1960, on a procédé à une démocratisation marquée de l'enseignement supérieur au Québec. Cette démocratisation a été soutenue par la mise sur pied du réseau collégial et par le développement du système universitaire, dont la création du réseau de l'Université du Québec. On a alors assisté à un accroissement de l'accessibilité de la formation sur l'ensemble du territoire québécois. Un système d'aide financière parmi les plus avantageux au Canada a été mis en place pour pallier les difficultés d'étudiants venant de familles à faible revenu. Au début des années 2000, l'État a demandé aux universités de prendre les mesures nécessaires pour hausser la réussite des cours et favoriser la diplomation. Les universités ont dû s'engager dans la signature de contrats de performance, dont un élément était l'amélioration des taux d'obtention du diplôme dans chacun des établissements. L'accessibilité aux études a alors pris une tout autre acception, c'est-à-dire l'accessibilité à la réussite par un meilleur encadrement des étudiants. À tous les ordres d'enseignement, le soutien à la réussite est demeuré une orientation importante dans les politiques de l'État. Cette démocratisation de l'enseignement supérieur reflète les tendances observées dans les autres systèmes universitaires à travers le monde. Pour les années à venir, une accélération de la scolarisation de la population à l'enseignement supérieur est attendue, afin de mieux répondre aux demandes du marché du travail. De plus, plusieurs pays, dont l'Australie et la Nouvelle-Zélande, ont instauré des politiques favorisant l'accueil des étudiants internationaux et des stagiaires postdoctoraux, afin d'ajouter à leur bassin potentiel de personnel hautement qualifié.

Au regard de la scolarisation, le Conseil s'interroge sur les aspects suivants :

- Quels éléments de contexte peuvent conduire à une pondération du développement de la scolarisation universitaire ?
- Comment favoriser l'accès et la réussite de la population à l'enseignement supérieur et à l'université en particulier ?
- Quelles mesures doit-on prendre pour encourager la venue d'étudiants internationaux aux cycles supérieurs et de stagiaires postdoctoraux ?

1.2 Les rapports entre l'État et les universités

Le financement des universités constitue un élément capital des rapports entre celles-ci et l'État (CSE, 1996). Les gouvernements provincial et fédéral demeurent les principaux bailleurs de fonds des universités, que ce soit par le financement des activités d'enseignement, d'immobilisation et de recherche ou par l'aide financière aux études. Le gouvernement du Québec détermine, chaque année, le montant des ressources financières publiques allouées au fonds de fonctionnement des universités. Il fixe également le montant des droits de scolarité qui seront exigés des étudiants. Les deux paliers gouvernementaux adoptent des politiques publiques liées au financement de l'enseignement supérieur, de la recherche

universitaire et de l'innovation. L'État, par son apport au financement des universités, joue ainsi un rôle prépondérant dans la gouvernance de ces établissements. Par ailleurs, le gouvernement québécois confie diverses responsabilités à la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ), en ce qui touche notamment à la gestion des programmes d'études. L'État définit aussi les modes de reddition de comptes des universités, tout en reconnaissant l'autonomie de chacun des établissements dans la réalisation de leur mission et de leur plan de développement, la gestion de leurs activités pédagogiques, la sanction des études et la gestion financière.

Les rapports entre l'État et les universités font l'objet d'un enjeu majeur au Québec, lequel est bien illustré dans les mémoires déposés en 2004 à la Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités. Cet enjeu comporte de multiples facettes, qu'il s'agisse de l'autonomie des universités, du morcellement du rôle de l'État en divers paliers, organismes et ministères ainsi que du type de gestion adopté par l'État.

D'abord, on observe une tension entre le financement des établissements et l'autonomie des universités à l'égard de l'État. Des groupes d'acteurs, dont des associations syndicales issues du milieu universitaire et des associations étudiantes, craignent une ingérence de l'État dans la gestion des affaires universitaires, en raison notamment du financement ciblé. Pour certains d'entre eux, dont les syndicats, les difficultés financières des universités menacent leur autonomie en les soumettant aux exigences de bailleurs de fonds privés. Dans cette perspective, mieux vaut que le financement vienne en majorité de l'État, qui doit rendre compte périodiquement de sa gestion devant la population. D'autres acteurs, par contre, maintiennent que l'autonomie universitaire est bien servie par la multiplicité des sources de fonds.

Ensuite, les relations entre l'État et les universités se fondent sur des interactions complexes avec divers paliers gouvernementaux ainsi qu'avec différents organismes et ministères au sein d'un même palier. Sur ce plan, les organismes gouvernementaux mettent en relief l'éclatement de l'intervention de l'État québécois à l'égard des universités et sa répartition entre divers ministères et organismes. De leur côté, les associations syndicales soulignent l'empiétement du palier fédéral en éducation par l'entremise, par exemple, de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, des Chaires de recherche du Canada et de la Fondation canadienne pour l'innovation. Dans ce contexte, il est d'autant plus difficile pour l'État d'assurer la cohérence des politiques par rapport à la mission unifiée des universités.

Enfin, les associations syndicales dénoncent la gestion de type entrepreneurial adoptée par l'État québécois à l'égard des universités. Selon elles, ce type de gestion, qui vise la rationalisation, l'équilibre du budget et la réduction des coûts, émanerait d'une vision utilitariste et réductrice de la mission universitaire.

Au regard de cet enjeu, le Conseil s'interroge sur les aspects suivants :

- Étant donné les exigences du gouvernement et de la société, que devient la mission universitaire ?
- Comment concilier l'autonomie des établissements et le rôle de pilotage du système universitaire que doit exercer l'État en raison des fonds publics qui y sont consacrés ?
- Comment préserver l'autonomie des universités à l'égard des différents bailleurs de fonds, notamment du côté de la recherche ?
- Comment assurer le respect de la mission unifiée des universités, au regard notamment de l'équilibre formation-recherche, dans un contexte où le rôle de l'État est morcelé en divers paliers, organismes et ministères ?

1.3 La gouvernance du système et des établissements

Le fonctionnement du système universitaire repose sur des mécanismes de régulation qui portent notamment sur le financement des universités, sur la gouvernance interne des établissements, sur la régulation des universités par des organismes intermédiaires, sur la nature même de la reddition de comptes ainsi que sur le choix de tels mécanismes de régulation. Examinons chacun des volets de cet enjeu.

Le financement public constitue un important mécanisme de régulation exercé par l'État à l'égard des universités. Il devient le principal canal par lequel l'État communique certaines orientations aux universités (CSE, 1996). Le débat actuel se concentre sur le niveau de financement des universités ainsi que sur la distribution de la responsabilité de ce financement entre les parties. Que celui-ci provienne de l'État, des étudiants ou de l'entreprise, cette responsabilité donne du pouvoir aux bailleurs de fonds quant aux résultats de l'activité universitaire. De l'ensemble des opinions recueillies auprès des divers groupes d'acteurs qui ont participé en 2004 à la Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités se dégage un consensus autour du sous-financement des universités québécoises. En 2002, le Comité conjoint CREPUQ-MEQ[5] estimait à

5. www.crepuq.qc.ca/documents/aaf/RapNivRessfinal.pdf

375 millions de dollars par année ce sous-financement, compte tenu des revenus de fiducie[6]. De plus, ces groupes s'entendent pour affirmer le caractère public de l'institution universitaire au Québec, engageant de ce fait la responsabilité de l'État à l'égard du financement des universités. Néanmoins, le débat se poursuit quant aux contributions exigées de l'État, des entreprises, de la société civile et des étudiants pour le financement de l'institution universitaire au Québec. Il porte ainsi sur la part respective de chacun dans ce financement – dont le montant des droits de scolarité et des frais afférents payés par les étudiants – , sur la répartition des sources de financement entre les diverses parties dans le respect des fondements de la mission universitaire, sur les divers modes de contribution au financement des universités[7], sur les gains escomptés par l'une ou l'autre partie de la formation universitaire, etc.

Un autre volet de cet enjeu est lié à la régulation des universités par des organismes intermédiaires. Au Québec, au moment de l'abolition du Conseil des universités, l'État a confié à la CREPUQ le soin de gérer, conjointement avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), le développement des programmes d'études. Il a également créé le Conseil supérieur de l'éducation, qui, par l'entremise de la Commission de l'enseignement supérieur et, à compter de 1993, par l'entremise de la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires, exerce un rôle de conseiller d'État en ce qui touche les affaires universitaires. Dans les mémoires déposés en 2004 à la Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités, on s'interroge sur la manière d'exercer ces fonctions intermédiaires. Certains groupes d'acteurs notent à cet égard d'autres avenues possibles[8]. Par ailleurs, des critiques sont formulées au regard du processus d'évaluation des programmes et on note que le développement des antennes universitaires n'est régi par aucune instance.

Quant à la reddition de comptes des universités auprès de la société, les groupes d'acteurs entendus lors de la Commission parlementaire font consensus autour de la nécessité de cette fonction. Toutefois, les mécanismes choisis font l'objet d'un débat. D'une part, la CREPUQ souligne le caractère exemplaire des mécanismes de reddition de comptes du système universitaire québécois, qui feraient figure de modèle à l'échelle internationale. D'autre part, certains groupes d'acteurs, dont des administrations universitaires ainsi que des associations étudiantes et syndicales, soulèvent les limites des modes de reddition de comptes trop axés sur des indicateurs quantitatifs (par exemple, la diplomation dans un établissement donné) et incapables de témoigner de la qualité de la formation ou de la réalisation de la mission à l'échelle de tout le système universitaire québécois.

Par ailleurs, on s'inquiète du fait que certains traits du modèle de gouvernance des entreprises prennent place dans le système d'enseignement supérieur. Lors des consultations effectuées dans le cadre de la préparation de cet avis, divers conférenciers ont souligné une tendance à y introduire des mécanismes de régulation par le marché qui favorisent la compétition, l'initiative privée et la recherche du profit. Par exemple, on favorise la compétition entre les établissements pour l'obtention des fonds publics tout autant que des fonds privés.

Enfin, divers éléments de problématique tendent à menacer la collégialité professorale, qu'il s'agisse, par exemple, du retrait de la participation des professeurs à la gestion interne ou de l'alourdissement de leurs tâches administratives.

Au regard de cet enjeu, la réflexion du Conseil s'articule autour des questions suivantes :

- Comment préserver l'autonomie universitaire au regard des exigences des bailleurs de fonds, qu'ils soient publics ou privés ?
- Faut-il renforcer, modifier ou repenser les manières d'exercer la fonction intermédiaire de régulation entre l'État et les universités ? Les mécanismes d'évaluation des programmes, nouveaux et existants, dont la responsabilité relève en majeure partie de la CREPUQ, sont-ils appropriés dans un contexte de coordination de système ? Dans cette perspective, le développement des antennes universitaires devrait-il être régi ?
- Comment concilier les modes de régulation utilisés par l'État et par le marché ?
- Le sous-financement conduit-il à une inféodation de l'université par l'entreprise privée ?

---

6. Les revenus de fiducie comprennent les cadeaux désignés, les dons et les subventions ainsi que les revenus de placements si les dépenses correspondantes sont incluses dans le fonds à objectif spécifique et de fiducie. Pour plus d'informations, il est possible de consulter la brochure explicative de l'Association canadienne du personnel administratif universitaire (ACPAU) à l'adresse Internet suivante : www.caubo.ca/fr/brochure_explicative_f.cfm.

7. Par exemple, les entreprises ayant participé à la Commission parlementaire reconnaissent la nécessité de leur contribution au financement universitaire. Elles suggèrent que cette contribution se fasse sur une base volontaire et par divers moyens (contribution à la remise de la dette d'études de leurs employés, contribution au régime enregistré d'épargne-études [REEE] des enfants de ces derniers, etc.). Pour leur part, les associations syndicales proposent une contribution des entreprises par la voie de la fiscalité.

8. Par exemple, selon la Confédération des syndicats nationaux (CSN), il faudrait confier au Conseil supérieur de l'éducation, par l'entremise de la CERU, le mandat de procéder au bilan de l'institution universitaire tous les cinq ans, alors que le Conseil interprofessionnel du Québec propose la création d'une table de concertation éducation-système professionnel à l'enseignement universitaire pour assurer une meilleure collaboration entre les ordres professionnels et les universités.

- Les données fournies par les universités dans l'exercice de reddition de comptes à l'Assemblée nationale sont-elles un instrument efficace et valable de pilotage du système?
- Devant des mécanismes de reddition de comptes de plus en plus exigeants, comment ne pas détourner les forces vives de l'université de l'accomplissement de sa mission pour les diriger vers des tâches administratives?
- Faut-il réaffirmer le rôle de la collégialité dans la gouvernance interne des universités?

1.4 Les interactions entre les universités et divers corps sociaux

Les demandes adressées aux universités québécoises par les organismes externes sont multiples. Entre autres responsabilités et rôles exercés au sein de la société, les universités québécoises ont une mission de formation professionnelle du personnel hautement qualifié requis sur le marché du travail. Dans le cas des professions réglementées, les ordres professionnels ont la légitimité de déterminer les compétences attendues des futurs diplômés.

De plus, les universités forment les chercheurs et participent activement à l'effort national de recherche. Par les services à la collectivité, elles contribuent également au développement des organismes sociaux et communautaires, à la vulgarisation des connaissances scientifiques dans les médias ou à des travaux d'érudition pour orienter le développement des autres institutions sociales. L'exercice de la fonction critique, par exemple dans les médias, permet de rendre accessibles à l'ensemble de la société des connaissances scientifiques sur lesquelles les citoyens peuvent s'appuyer lorsqu'ils prennent part aux débats publics, ce qui contribue à renforcer la démocratie.

De même, par la voie de l'internationalisation, les universités participent à la production et à la diffusion des connaissances parmi la communauté scientifique, ainsi qu'à la formation des étudiants internationaux, selon les objectifs et les besoins particuliers des nations (exemples: renforcement des capacités d'enseignement universitaire dans les pays en émergence, internationalisation et enrichissement des curriculums au profit des étudiants venant des pays dont l'économie est développée).

Les universités sont enfin appelées à contribuer plus que jamais à l'innovation technologique et sociale par la réalisation de partenariats avec des entreprises, des organismes publics ou des groupes sociocommunautaires, ainsi que par le transfert des découvertes scientifiques dans les milieux preneurs.

Au regard de cet enjeu, le Conseil s'interroge sur les aspects suivants:

- Dans ce contexte où les demandes externes formulées à l'égard des universités sont nombreuses, quelle ouverture doit-on manifester?
- Comment les universités peuvent-elles maintenir l'équilibre entre les volets de leur mission dans un tel contexte?
- Quelles balises doit-on poser ou réaffirmer dans l'engagement des universités au regard des besoins sociaux?

CHAPITRE 2 LA MISSION UNIVERSITAIRE

Dans ce deuxième chapitre, le Conseil amorce sa réflexion sur le devenir de l'université québécoise en examinant l'évolution de la mission universitaire. L'histoire du développement des universités au Québec montre que tout un débat a eu cours autour d'idées d'université pour en orienter le devenir. Dans une perspective plus contemporaine, l'évolution de l'énoncé de la mission universitaire est examinée à partir des avis, des rapports et des mémoires produits par le Conseil depuis 1995, année de la publication de son avis *Réactualiser la mission universitaire*.

2.1 Des repères historiques

L'histoire du développement des universités constitue un jalon important de la réflexion du Conseil. En plus de situer l'université contemporaine, elle permet de constater que les considérations passées sur le devenir des universités portent sur des thèmes toujours actuels, même si leur traitement a parfois abouti à des conclusions différentes. En effet, les repères historiques présentés dans cette section font état de thèmes divers tels que :

- la place de la recherche dans les activités et la mission universitaires ;
- le financement des universités et l'apport des pourvoyeurs de fonds ;
- la diversité observée au sein des systèmes universitaires ;
- les transactions que doivent opérer les universités avec les différents pouvoirs, dont l'Église, l'État et l'entreprise privée ;
- l'affirmation progressive de l'autonomie universitaire et les inquiétudes répétées quant à l'inféodation de l'université au regard des différents pouvoirs.

Ces débats historiques sont éclairants en ce qui concerne le questionnement sur la mission universitaire qui fait l'objet du présent avis, à savoir si l'on doit réactualiser ou redéfinir l'énoncé de mission proposé par le Conseil en 1995.

2.1.1 Le développement des universités à travers le monde

L'université médiévale au début du XIII^e^ siècle

Dans les centres d'études les plus actifs, comme Paris et Montpellier, des groupes de maîtres et d'écoliers commencent à se regrouper en associations d'aide mutuelle, les universités. Leurs objectifs sont la préservation et la dissémination du savoir, ainsi que la production de nouvelles connaissances. Ils définissent leur communauté « comme un rassemblement dont la composition se renouvellerait en se définissant et dont la vocation oscillerait entre la fidélité traditionnelle et la novation inéluctable[9] » (Boyer, 1973, p. 14).

La mission de l'université médiévale s'apparente donc à celle de l'université d'aujourd'hui, soit cette relation étroite entre la transmission des connaissances, leur production, leur diffusion et leur préservation. L'université médiévale transige avec des corps extérieurs, principalement l'Église et l'État. Comme l'université d'aujourd'hui, elle protège jalousement son autonomie. En 1228, le pape interdit l'enseignement d'Aristote à l'Université de Paris. Quarante ans plus tard, saint Thomas d'Aquin publie ses deux sommes, puisant fortement au système philosophique aristotélicien. L'histoire fait état de plusieurs querelles, dont une impliquant le chancelier de l'Université de Paris et la corporation des professeurs. Celle-ci ne tolérait aucune ingérence concernant l'octroi de la licence aux étudiants. Le pape a alors tranché en faveur des professeurs. Soulignons aussi des tensions internes. Dans plusieurs universités, celle de Bologne par exemple, des *collegia* de médecins et d'avocats contrôlent les examens d'accès à leur profession (et s'enrichissent avec les frais perçus des postulants) et déterminent seuls leur effectif, sans « ingérence » de l'université (De Coster, 2006).

D'autre part, l'université médiévale reçoit des fonds de mécènes qui espèrent en tirer des avantages dans l'au-delà ou expier leurs péchés. Pour avoir soutenu les Cathares, Raimond VII, comte de Toulouse, est tenu de « fonder dans Toulouse un centre d'études : quatre maîtres en théologie, deux maîtres en droit canon, six maîtres en arts libéraux et deux grammairiens » (Duby, 1987, p. 290). Ainsi est née l'Université de Toulouse.

Enfin, l'université médiévale sert non seulement les besoins de l'Église, mais aussi ceux de la société en formant des médecins et des avocats. On y sait également compter. On enseigne les nombres pour mieux déchiffrer les messages obscurs émis par l'Écriture. De plus, au début du XIII^e^ siècle paraissent de vrais budgets alignant recettes et dépenses.

9. Maurice Boyer, *Histoire des universités*, Paris, PUF, 1973, p. 14, cité dans *Réactualiser la mission universitaire, Avis au ministre de l'Éducation*, Conseil supérieur de l'éducation, 1995.

La rencontre de l'université avec la révolution industrielle du XIX^e siècle

Sans revoir toute l'histoire de l'université, il apparaît important de souligner sa rencontre avec la révolution industrielle. C'est en effet à l'université allemande du XIX^e siècle que la notion de service prend un essor particulier. La vision du réformateur Wilhelm von Humboldt, qui lie étroitement recherche et enseignement, permet dorénavant de transférer les nouvelles technologies (CSE, 1995, p. 6). Jusqu'à cette époque, l'université a surtout formé des travailleurs autonomes (avocats, médecins). Les sciences pures et appliquées s'y sont implantées par la suite. D'abord, la chimie contribue à alimenter en personnel scientifique la grande industrie chimique allemande, en pleine croissance. Ensuite, la physique fait naître l'industrie des appareillages électriques, suivie enfin des sciences appliquées. C'est ainsi que l'on voit croître un troisième volet des activités des universités, avec lequel elles doivent de plus en plus composer, soit les services à la collectivité. Comme le dit K. Bertrams (Gingras et Roy, 2006, p. 91), «on s'apercevra que la confrontation aux changements de société, bien loin de faire figure d'épouvantail, a été le lot permanent des universités à travers les siècles et qu'elles ont toujours su y répondre malgré un certain retard».

2.1.2 Le développement des universités au Québec

Les tendances observables dans les systèmes universitaires à travers le monde ont certes marqué le développement des universités en territoire québécois. La présente section met en évidence quelques étapes de ce développement.

De 1821 à 1852

Au Québec, la période de 1821 à 1852 se caractérise par la naissance de l'Université McGill et de l'Université Laval. Corbo et Ouellon (2001) qualifient cette période de «laborieuse constitution des premiers établissements universitaires». On s'inspire ici de modèles différents. Dans l'esprit de l'évêque Strachan, le projet initial de création de l'Université McGill doit suivre le modèle des universités écossaises et allemandes. Finalement, les modèles britannique et américain en influenceront aussi le développement[10].

Quant à l'Université Laval, elle a vu le jour en 1852 grâce aux efforts répétés de M^gr Ignace Bourget. Pour l'essentiel, il s'agit d'une université catholique «en rapport avec les besoins du pays, où l'on pourrait prendre des degrés qui donnent droit d'exercer dans des professions honorables», d'après un document des évêques catholiques du Canada (Corbo et Ouellon, 2001).

De 1853 à 1919

Divers débats ont cours dans le milieu universitaire au Québec. Ils portent sur les fondements mêmes des universités catholiques, leur financement et le rôle d'un gouvernement fédéral en la matière – un nouveau palier gouvernemental institué lors de la Confédération, en 1867 –, l'accès des femmes à l'université, la formation fondamentale, ainsi que les liens entre l'université et la société. En 1876, une succursale de l'Université Laval s'implante à Montréal. Ce n'est qu'en 1919 que l'Université de Montréal acquiert sa pleine autonomie. Au cours de cette période, la conception théologique de l'université est florissante du côté des universités francophones. Ainsi cherche-t-on à construire une université autour des axes «science» et «foi».

En parallèle, une conception humaniste de l'université se développe[11]. Par exemple, à l'Université Laval, sous l'égide de M^gr Camille Roy, on s'interroge sur le fait que cet établissement ne soit encore qu'un assemblage d'écoles professionnelles, alors que l'université devrait fournir un enseignement théorique, une culture scientifique ainsi qu'une formation au regard des arts libéraux (*liberal arts*) (Corbo et Ouellon, 2001). Les recteurs Dawson et Peterson, qui se succèdent à l'Université McGill au cours de cette période, partagent cette vision humaniste. Par exemple, William Peterson plaide en faveur d'une solide formation fondamentale.

Finalement, une conception fonctionnelle et utilitaire[12] de l'université se fait jour. Corbo et Ouellon (2001) notent que cette conception traverse tout l'historique de l'université québécoise. Cette idée est portée par le recteur William Peterson et Édouard Montpetit, lequel fut notamment secrétaire général et doyen de la Faculté des sciences sociales de l'Université de Montréal. Tous deux font la promotion d'un lien plus étroit entre l'université et le monde des affaires par la création d'une formation commerciale. Pour Édouard Montpetit, les relations entre

10. Pour plus de détails sur l'influence de ces modèles, voir entre autres l'avis publié par le Conseil en 1995 (p. 6-9) ainsi que Pocklington et Tupper (2002), *No Place to Learn* (p. 19-36).

11. La conception humaniste de l'université se définit, dans l'esprit de Corbo et Ouellon (2001, p. 15-17), par les caractéristiques suivantes: une institution tournée vers la vie de l'esprit, le développement de la connaissance et de la recherche scientifique libre et désintéressée, la culture, l'ouverture à la communauté scientifique internationale, ainsi qu'une institution dans laquelle la formation fondamentale s'intègre à la formation professionnelle.

12. La conception fonctionnelle et utilitaire de l'université assigne en quelque sorte une mission de service à l'université. Elle met l'accent sur «l'utilité de l'institution et sa vocation à servir des causes qui expriment les besoins et les attentes de son milieu» (Corbo et Ouellon, 2001, p. 17). Cette conception peut ainsi s'exprimer dans les liens entre l'université et les Églises, le développement économique, les idéaux nationaux, etc.

l'université et le monde des affaires semblent aller plus loin que la mise sur pied d'une formation universitaire en commerce: l'université doit être au service du développement économique de la nation.

De 1920 à 1959

Selon Corbo et Ouellon (2001), cette période correspond à la «recherche de la modernité» dans les universités de langue française. Cette idée a germé au cours de la période précédente, s'enracinant par exemple dans le discours avant-gardiste du recteur Dawson sur l'accès des femmes à l'université. L'un des porte-parole du concept de la modernité est sans contredit le frère Marie-Victorin. Alors que prédomine l'idée théologique de l'université et que l'on cherche à lier science et foi, ce dernier affirme haut et fort que le développement scientifique ne menace d'aucune façon la foi catholique. Il propose d'accroître la recherche, la formation à la recherche et la diffusion scientifique dans les universités de langue française.

De 1960 à 1979

Une réforme de tout le système d'éducation s'enclenche à la suite de la publication, en 1964, du rapport de la commission Parent, laquelle a été instituée en 1961. Celle-ci propose une réorganisation complète du système d'enseignement. C'est dans ce contexte que sont créés, en 1964, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), lequel se dote de la Commission de l'enseignement supérieur[13]. De même, un réseau d'écoles polyvalentes secondaires est étendu à l'ensemble des régions et les cégeps sont créés. Selon Trottier et Bernatchez (2005), quatre moments clés sont à retenir en ce qui concerne l'enseignement postsecondaire:

- la mise sur pied en 1967 des premiers éléments du réseau collégial comme facteur d'accès à l'enseignement postsecondaire;
- la fondation en 1968 de l'Université du Québec;
- l'élaboration d'un programme de prêts et bourses;
- la création en 1968 du Conseil des universités, un organisme intermédiaire entre l'État et les universités qui sera aboli en 1993.

Ainsi, le rapport Parent inscrit le système d'éducation dans une démarche de démocratisation. Ses recommandations portant sur l'université concernent plusieurs aspects:

- la mise sur pied de deux nouveaux types d'universités pour rendre la formation universitaire accessible en région[14];
- la laïcisation de l'Université Laval et de l'Université de Montréal;
- l'appui à l'autonomie universitaire et à la participation des professeurs et des étudiants à la gestion de l'établissement;
- la création d'un organisme intermédiaire entre les universités et l'État pour conseiller ce dernier sur la gestion des activités universitaires, du développement de la formation aux cycles supérieurs et de la recherche.

De 1980 à 1994

La population étudiante continue de croître et de se diversifier. L'accroissement de cette population, conjugué à la récession des années 1980, exerce des formes de pression sur la situation financière des universités. Les questions posées tout au long de la mise en place du système universitaire québécois continuent d'être soulevées dans les débats à propos du devenir de l'université. Ces débats portent particulièrement sur la place de la recherche dans les activités universitaires, le financement des universités et de la recherche, les rapports entre l'université et la société dont les liens avec l'économie, l'accessibilité aux études universitaires, l'autonomie universitaire ainsi que l'architecture même des programmes d'études.

La reddition de comptes, un thème jusque-là effleuré seulement, est discutée avec plus d'insistance. Vers la fin de cette période, dans les pays de l'OCDE émergent de nouveaux modes de régulation des universités par le financement, dont la «contractualisation», c'est-à-dire un contrat passé entre l'État et l'établissement (CSE, 1995).

Depuis 1995

Dans la foulée du mouvement mondial vers la «contractualisation», de nouvelles règles du jeu s'instaurent. L'État accorde un financement global aux établissements. Il associe davantage les étudiants et l'entreprise à leur financement. Il accorde plus d'autonomie aux établissements dans la gestion des affaires universitaires et exige, en contrepartie, l'atteinte de résultats auxquels est lié le financement. Ces résultats doivent être rendus publics (OCDE, 2003). S'inscrivant dans cette perspective, trois principaux mécanismes de reddition de comptes ont été implantés au Québec à partir de 1995.

---

13. La loi du Conseil de 1964 instituait la Commission de l'enseignement supérieur, chargée de faire au Conseil des suggestions relatives à son secteur particulier. C'est en 1993 que cette commission a été remplacée par deux commissions: la Commission de l'enseignement collégial et la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires (CERU).

14. Les deux types d'universités proposés dans le rapport Parent sont les suivants: des universités «à charte limitée» où serait offert le 1er cycle seulement et des «centres universitaires» qui n'offriraient qu'une partie de la formation conduisant au baccalauréat.

- Depuis la promulgation de la Loi modifiant la Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire en 1995, les administrateurs universitaires doivent rendre des comptes devant la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale. Ainsi, en plus de leurs états financiers, les universités doivent déposer un rapport sur l'évolution de la diplomation, les mesures d'encadrement des étudiants ainsi que la rémunération des chefs d'établissement.
- En 1997, la CREPUQ, avec l'appui du gouvernement, crée la Commission des universités sur les programmes (CUP), dont le mandat consiste à évaluer l'offre de programmes de formation universitaire à l'échelle de tout le système. En 2001, le Comité de suivi des programmes succède à la CUP. À ce jour, ce comité a rendu publics 23 rapports d'évaluation dans autant de domaines d'études.
- Avec la Loi sur l'administration publique, adoptée en 2000, un nouveau cadre de gestion est instauré. On y met l'accent sur l'atteinte de résultats et une reddition de comptes accrue dans la fonction publique ainsi que dans les organismes parapublics. La Politique québécoise de financement des universités, adoptée la même année, instaure les contrats de performance. Ces derniers n'ont toutefois pas été reconduits depuis 2004.

À partir de ce bref retour historique, le Conseil note que plusieurs débats actuels en ce qui touche le développement de l'institution universitaire au Québec s'inscrivent dans la continuité des débats du passé, tandis que d'autres se situent plutôt dans une mouvance. Voici, en résumé, ces éléments de continuité et de changement :

- Tout au long du développement de l'institution universitaire au Québec s'exerce une tension entre l'autonomie universitaire et la conception « utilitaire et fonctionnelle » de l'université.
- Le débat entourant l'articulation entre la formation et la recherche gagne en intensité au fur et à mesure que la recherche se développe.
- Le questionnement sur le modèle universitaire québécois, objet de débat dès sa création, rythme les débats publics entourant le devenir des universités.
- Le financement des universités a fait l'objet de débats récurrents dans l'histoire et demeure présent dans l'actualité.
- Le mode de gestion des établissements universitaires se transforme sous l'influence des pouvoirs qui le traversent.
- L'équilibre entre la formation professionnelle et la formation axée sur les arts libéraux (*liberal arts*) et celui entre la formation spécialisée et la formation fondamentale constituent les pôles d'un autre débat récurrent.

2.2 La mission fondamentale et ses trois volets

La mission universitaire, que le Conseil a définie en 1995 comme étant la formation supérieure de la population, repose sur trois principales activités : l'enseignement, la recherche[15] et les services à la collectivité. Dans cet avis, ces trois activités sont comparées aux côtés d'un triangle, chacun d'eux interagissant avec les deux autres. En 1998, le Conseil a publié un avis précisant l'articulation entre la formation et la recherche-création. S'inspirant de Legendre (1988), il a privilégié le concept de formation par rapport à celui d'enseignement, afin d'englober l'ensemble des activités et situations pédagogiques qui favorisent l'acquisition et le développement du savoir et ainsi les apprentissages des étudiants. Les pages qui suivent présentent des exemples de l'articulation de ces trois ensembles d'activités universitaires.

Aux cycles supérieurs et de plus en plus au 1er cycle, la recherche demeure l'instrument privilégié pour la formation des chercheurs dans une relation de type « maître-apprenti » entre le professeur et son étudiant. Si la recherche contribue à une formation universitaire de qualité, la formation alimente en revanche la recherche. Par exemple, lorsque le professeur doit répondre aux questions des étudiants, il peut être amené à revoir ses concepts sous un éclairage différent et à améliorer son enseignement, sa recherche et sa création. Le nobélisé Richard Feynman disait qu'il n'accepterait jamais d'occuper un poste de professeur sans la responsabilité de l'enseignement (Feynman, 1985).

La formation enrichit par ailleurs le volet des services à la collectivité. Pensons, par exemple, à l'offre de formation exigée par les ordres professionnels ou encore à l'apport des universités au développement régional ou au développement des sociétés en émergence par la délocalisation de programmes. L'université satisfait aussi les besoins de formation d'appoint et, en général, de formation continue. En retour, le volet des services à la collectivité peut bonifier la formation. Mentionnons, par exemple, les programmes de type « coopératif », dans lesquels les étudiants de 1er cycle participent à des stages en milieu de travail, ainsi que les programmes de bourses en milieu de pratique des trois fonds de recherche québécois (Fond québécois de recherche sur la nature et les technologies [FQRNT], Fonds québécois de recherche sur la société et la culture [FQRSC], Fonds de la recherche en santé du Québec [FRSQ]), qui offrent cette même expérience aux étudiants de 2e et de 3e cycle.

15. Étant entendu que le Conseil inclut les activités de création dans le volet de la recherche.

Enfin, la recherche, par la découverte et le transfert de nouvelles connaissances, s'inscrit également dans cette fonction de services à la collectivité. Il existe, aux deux paliers gouvernementaux, des programmes d'appui à la recherche menée en collaboration avec l'entreprise. Dans certains cas, les collaborations scientifiques avec l'entreprise conduisent les chercheurs universitaires à s'intéresser à de nouvelles questions qui forment la base de projets de recherche fondamentale.

Les trois volets de la mission universitaire – la formation, la recherche et les services à la collectivité – sont donc indissociables. Si la réalité des liens organiques et étroits entre la formation et la recherche est issue directement de la vision de von Humboldt, les services à la collectivité représentent une autre façon pour l'université d'exercer sa mission. L'articulation entre ces trois ensembles d'activités est ainsi au cœur de la mission universitaire.

2.3 Une mission qui s'appuie sur des activités diversifiées

La communauté universitaire partage des valeurs telles l'éthique, la liberté académique[16] et l'autonomie universitaire (voir l'encadré de la page suivante). Toutefois, l'université québécoise moderne est remarquable par sa diversité. Les trois volets de la mission universitaire s'y trouvent partout, mais avec des accents fort différents en ce qui touche les activités de formation, les activités de recherche et les services à la collectivité. Les exemples suivants tirés de divers domaines en rendent compte.

Dans une unité comptant peu d'étudiants de 2e et de 3e cycle, le droit par exemple, la formation de 1er cycle bénéficie de la plus grande part des efforts. Par contre, dans une unité comptant beaucoup d'étudiants aux cycles supérieurs, la biochimie par exemple, on trouve un plus grand nombre de cours avancés et d'activités de formation dans les laboratoires et dans le travail de recherche effectué en collaboration par des directeurs de thèse et des étudiants. Enfin, certaines facultés professionnelles, les sciences de l'éducation par exemple, offrent une quantité de cours de formation continue destinés aux professionnels en exercice.

Le volet de la recherche recèle autant de variétés. La classification de l'OCDE (le manuel de Frascati[17]) reconnaît trois types de recherche et développement : la recherche de base, la recherche appliquée et le développement expérimental. La recherche de base demeure, sans contredit, au cœur de la mission universitaire, puisque la société l'a assignée à celle-ci en quasi-exclusivité. Au sens strict, la recherche de base est vouée en premier lieu à la quête de connaissances pour elles-mêmes. La philosophie et l'astrophysique offrent des exemples de disciplines de recherche de base. Cependant, une recherche de base peut très bien comporter un potentiel d'application. Par exemple, un chercheur qui étudie le rôle d'une protéine donnée dans la maladie d'Alzheimer fait sûrement œuvre de recherche de base, même s'il poursuit un objectif autre que la simple connaissance, soit celui de mieux comprendre une maladie afin d'avancer vers un traitement. Par ailleurs, dans une faculté professionnelle, la recherche appliquée côtoie la recherche de base orientée. Selon Lewin (1952, p. 169), « rien n'est plus pratique qu'une bonne théorie ». Pour un professeur-ingénieur, un projet de recherche appliquée, souvent réalisé en partenariat avec l'industrie, permet de faire face à la réalité et d'en tirer des leçons qui viendront bonifier son enseignement. Enfin, le développement expérimental est surtout le propre de la recherche et développement dans le domaine industriel, par exemple le passage de l'usine pilote au procédé de taille industrielle.

Par ailleurs, le Conseil inclut les activités de création dans le volet de la recherche de la mission universitaire. La création artistique est une forme particulière d'innovation. Elle se distingue de la recherche au sens strict par le fait que son objet n'est pas la connaissance mais la conception. Celle-ci est présente non seulement dans les domaines artistiques (ex. : la conception d'une sculpture ou d'une œuvre musicale), mais aussi dans d'autres domaines (ex. : la conception d'une maison modulaire à prix modique ou d'une structure organisationnelle). Ce sont là autant d'exemples d'œuvres qu'on trouve à l'enseigne de l'innovation.

La présence d'unités dans les domaines artistiques à l'université s'avère assez récente. Ce n'est toutefois pas une pratique universelle. L'intégration des arts et de la création à l'université se présente ainsi au Québec, au Canada et aux États-Unis. Dans plusieurs pays, cependant, l'apprentissage de l'interprétation musicale se fait au conservatoire. Dans les cas où les systèmes universitaires intègrent la création artistique ou littéraire, l'ajout de la sensibilité et de l'humanisme de l'art à la rigueur des disciplines traditionnelles a pour effet de créer un milieu culturel riche et plein de vie. Les concerts et les expositions des professeurs et des étudiants contribuent au rayonnement de l'université dans sa communauté. La création artistique ou littéraire doit, pour certains professeurs, remplacer la recherche. En architecture,

16. L'Office québécois de la langue française traduit le terme *academic freedom* par *liberté de l'enseignement*. Parce que ce terme lui semble trop restrictif, le Conseil a choisi d'utiliser *liberté académique*, qui est largement répandu dans le milieu universitaire.

17. Publié par l'OCDE, le manuel de Frascati est une référence méthodologique internationale pour les études statistiques des activités de recherche et développement (www.oecd.org/document/58/0,2340,fr_2649_34451_33834106_1_1_1_1,00.html).

par exemple, la création d'un design peut remplacer les activités de recherche plus traditionnelles.

Enfin, en ce qui touche les services à la collectivité, bien qu'à certains égards, on trouve des traits communs à ce type d'activité selon les domaines, des distinctions importantes sont observées. La formation sur mesure, la diffusion de résultats de recherche ou de réalisations artistiques auprès d'un large public, l'animation scientifique ou encore la participation aux expo-carrières dans les écoles sont autant d'exemples de services à la collectivité qui présentent des traits communs dans plusieurs domaines. Par ailleurs, tous les professeurs font partie d'une collectivité de pairs qu'ils servent de diverses façons, notamment par leur participation au processus d'appréciation et d'évaluation. À titre d'exemple d'activité particulière, notons les services rendus à la profession et aux professionnels en exercice (comme la recherche contractuelle), qu'il s'agisse d'éducation, de travail social ou de génie.

Les valeurs sous-jacentes à la mission universitaire

L'autonomie universitaire

Le concept d'autonomie universitaire apparaît, dans l'histoire des universités, au moment où celles-ci s'affranchissent du pouvoir des Églises ou des monarchies. Au Québec, dans les universités francophones, ce concept prend tout son sens dans les travaux de la commission Parent. Dans l'esprit des commissaires, l'autonomie doit devenir un trait caractéristique de l'institution universitaire pour s'assurer que l'université ne puisse appartenir à aucun groupe en particulier ou se développer par cooptation de ses membres. L'intention est d'éviter toute inféodation au regard des pouvoirs de l'Église et de l'État (Lucier, 2006). Il ne peut y avoir de liberté académique chez les professeurs sans l'autonomie de l'institution. L'autonomie universitaire préserve les établissements des formes de pression qui s'exercent sur eux en ce qui concerne la formation et la recherche. Dans de tels cas, l'affirmation de l'autonomie soutient la liberté académique des professeurs, qui est une valeur nécessaire au développement scientifique.

En contrepartie, des devoirs sont associés à l'autonomie universitaire. « Les responsables des établissements universitaires ont le devoir social de prendre les moyens pour faire une lecture des atteintes portées à cette autonomie et de réagir en conséquence. Et ils ont la responsabilité de respecter cette délégation de pouvoir octroyée par la société, d'ailleurs inscrite dans les chartes des universités, en favorisant une prise en considération des aspirations et des besoins des diverses composantes de cette société et en rendant compte de l'exercice de cette responsabilité » (CSE, 1995).

La liberté académique

La liberté académique peut se concevoir du point de vue de l'établissement ou de celui du professeur. À l'échelle de l'établissement, c'est la liberté « d'établir le contenu des programmes d'études, de nommer les professeurs, d'admettre et de refuser les étudiants en tenant compte des normes établies, d'innover et d'expérimenter » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, tome II, n° 366). Pour le professeur, la liberté académique se situe dans le prolongement de la liberté d'expression de tout individu dans une société démocratique, ce qui confère aux professeurs « le droit de décider de leurs opinions et de l'expression de celles-ci, de choisir l'objet de leur recherche et de leurs méthodes de travail et, dans certains cas, de déterminer le mode de diffusion de leurs résultats » (CSE, 1995, p. 59). Aux yeux du Conseil, la liberté académique est l'une des deux conditions de la fonction critique des universités, l'autre étant l'autonomie universitaire (CSE, 1995).

La liberté académique va de pair avec la permanence des professeurs, ceux-ci ne devant pas être menacés de perdre leur emploi au regard des choix professionnels, intellectuels et idéologiques qu'ils font. Comme dans toute autre fonction de travail, la liberté académique ne garantit pas la sécurité d'emploi en cas d'incompétence ou d'inconduite (Thompson, 1996, dans Landry, 2001). Elle ne doit pas non plus loger à l'enseigne des résistances aux remises en question des connaissances ni encourager l'inertie (CSE, 1995).

La liberté académique appelle des devoirs associés à la réalisation des diverses facettes de la mission universitaire, dont l'obligation de fonder la recherche et l'enseignement sur une quête sincère du savoir (ACPPU, 1977, dans Landry, 2001) et de témoigner de rigueur, de créativité et de générosité sociale.

L'éthique et la probité scientifique

Par définition, *éthique* vient du terme grec *ethos*, qui veut dire « comportement ». L'éthique est la discipline qui permet de réfléchir sur des comportements afin de trouver les plus adaptés à une situation (Vergely, 2004, p. 82-83). Dans le contexte du monde du travail, ce concept renvoie à la « conscience des règles et des valeurs qui guident la pratique d'un groupe déterminé » (Blay, 2006, p. 289). À l'université, ces règles et ces valeurs font l'objet de réflexions et d'applications diverses selon les domaines d'études et de recherche (ex. : la bioéthique).

La *probité* désigne le « principe moral ou [la] qualité d'une personne qui observe scrupuleusement les règles et qui s'acquitte avec une honnêteté absolue de ses devoirs et obligations » (Legendre, 2005, p. 818). Au regard du processus de recherche, la probité scientifique du professeur

et de l'étudiant renvoie à la rigueur, à l'honnêteté, à l'exactitude ainsi qu'au respect des personnes, des animaux et de l'environnement. Ces qualités doivent s'exercer à chacune des étapes de la recherche, soit au moment de la collecte des données, de l'analyse des résultats, de la conservation des données en vue d'une éventuelle validation, de l'usage des fonds de recherche, de l'encadrement du personnel de recherche, de la juste répartition de la propriété intellectuelle entre les personnes et organismes engagés dans la recherche.

Au Québec, les universités se sont dotées de politiques liées à l'éthique et à la probité scientifique. Les trois organismes subventionnaires fédéraux ont également établi des balises auxquelles les professeurs des universités québécoises doivent se référer. Les politiques liées à l'éthique et à la probité scientifique des universités québécoises comportent diverses rubriques dont, en règle générale, une description des conduites éthiques ainsi que des conduites de probité en matière de recherche, une énumération des cas d'inconduite (ex. : conflits d'intérêt, bris de confidentialité, plagiat, utilisation frauduleuse de fonds de recherche, violation des règles), la description des procédures de traitement en cas d'allégations d'inconduite, etc. En outre, ces politiques sont liées à un cadre juridique qui renvoie aux lois québécoises (ex. : le Code civil) et canadiennes (ex. : les brevets) ainsi qu'aux autres politiques de l'établissement.

2.4 Une mission qui s'exerce dans un réseau diversifié

Comme l'illustrait la section 2.1, qui portait sur les repères historiques de la mission universitaire, le système universitaire s'est forgé graduellement depuis la création des premières universités jusqu'au développement important qu'elles ont connu à partir des années 1960. Ce développement a donné une configuration particulière à l'actuel système universitaire québécois. En 2004, à la Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités, un consensus a été établi autour de la mission universitaire parmi les divers groupes d'acteurs qui y sont intervenus. Tous font la promotion d'un modèle d'université fondé sur une forte articulation des activités de formation et de recherche. Dans les faits, cette position commune sur la mission universitaire et le modèle d'université à privilégier s'inscrit dans un système composé d'établissements des plus diversifiés. En voici un aperçu :

- des universités regroupées dans un réseau public, l'Université du Québec, aux côtés d'universités à charte privée[18] ;
- des universités offrant uniquement les cycles supérieurs (Institut national de la recherche scientifique [INRS], École nationale d'administration publique [ENAP]) ou le 1er cycle (Université Bishop's) aux côtés d'établissements offrant les trois cycles ;
- des écoles professionnelles centrées sur un domaine de formation (ex. : les sciences de l'administration et les sciences de l'ingénierie) aux côtés d'établissements offrant un éventail plus ou moins vaste de domaines ;
- des universités de grande taille, offrant de la formation aux trois cycles dans plusieurs domaines et fortement engagées en recherche, aux côtés d'universités de taille plus modeste, offrant de la formation aux trois cycles dans un éventail plus restreint de domaines et demeurant actives en recherche, notamment dans des créneaux d'excellence particuliers ;
- des universités situées en région et des universités urbaines exerçant des rôles complémentaires dans le développement régional et le développement économique de l'ensemble du Québec.

À l'échelle internationale, cette diversité du système est la règle plutôt que l'exception[19]. Les États-Unis, avec plus de 3 000 établissements universitaires, ont probablement le système le plus diversifié : établissements privés et publics, établissements de recherche et établissements centrés sur les arts libéraux (*liberal arts*), établissements religieux et laïques. La Grande-Bretagne a Oxford et Cambridge en plus d'un système grandement hiérarchisé. La France présente, elle aussi, un système diversifié avec ses grandes écoles privées ou publiques à caractère professionnel qui côtoient ses universités publiques.

Cela dit, le système québécois s'avère unique avec les cégeps, le financement gouvernemental pour les établissements à charte et les établissements d'État de même que la présence active de la recherche dans toutes les universités, qu'elles soient de petite ou de grande taille. Lors de la Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités, tenue en 2004, les groupes d'acteurs présents ont toutefois émis des opinions divergentes quant à la configuration des universités québécoises. Parmi eux, les administrations universitaires ont mis l'accent sur les efforts déployés, au fil des ans, pour instaurer une meilleure complémentarité entre les établissements. Pour leur part, les associations syndicales et les organismes de développement régional, entre autres, ont mis en relief la concurrence dans laquelle les établissements sont engagés, ce qui engendre des doublements coûteux des activités universitaires. À cet égard, le développement des antennes universitaires est cité en exemple. De fait, bien qu'il ne

18. Les établissements à charte privée sont l'Université Laval, l'Université de Montréal, l'Université McGill, l'Université Concordia, l'Université de Sherbrooke et l'Université Bishop's.

19. Voir, entre autres, Eckel et King (2004?), Eurydice et CEDEFOP (2003), Ministère de l'éducation nationale (2006).

par exemple, la création d'un design peut remplacer les activités de recherche plus traditionnelles.

Enfin, en ce qui touche les services à la collectivité, bien qu'à certains égards, on trouve des traits communs à ce type d'activité selon les domaines, des distinctions importantes sont observées. La formation sur mesure, la diffusion de résultats de recherche ou de réalisations artistiques auprès d'un large public, l'animation scientifique ou encore la participation aux expo-carrières dans les écoles sont autant d'exemples de services à la collectivité qui présentent des traits communs dans plusieurs domaines. Par ailleurs, tous les professeurs font partie d'une collectivité de pairs qu'ils servent de diverses façons, notamment par leur participation au processus d'appréciation et d'évaluation. À titre d'exemple d'activité particulière, notons les services rendus à la profession et aux professionnels en exercice (comme la recherche contractuelle), qu'il s'agisse d'éducation, de travail social ou de génie.

Les valeurs sous-jacentes à la mission universitaire

L'autonomie universitaire

Le concept d'autonomie universitaire apparaît, dans l'histoire des universités, au moment où celles-ci s'affranchissent du pouvoir des Églises ou des monarchies. Au Québec, dans les universités francophones, ce concept prend tout son sens dans les travaux de la commission Parent. Dans l'esprit des commissaires, l'autonomie doit devenir un trait caractéristique de l'institution universitaire pour s'assurer que l'université ne puisse appartenir à aucun groupe en particulier ou se développer par cooptation de ses membres. L'intention est d'éviter toute inféodation au regard des pouvoirs de l'Église et de l'État (Lucier, 2006). Il ne peut y avoir de liberté académique chez les professeurs sans l'autonomie de l'institution. L'autonomie universitaire préserve les établissements des formes de pression qui s'exercent sur eux en ce qui concerne la formation et la recherche. Dans de tels cas, l'affirmation de l'autonomie soutient la liberté académique des professeurs, qui est une valeur nécessaire au développement scientifique.

En contrepartie, des devoirs sont associés à l'autonomie universitaire. « Les responsables des établissements universitaires ont le devoir social de prendre les moyens pour faire une lecture des atteintes portées à cette autonomie et de réagir en conséquence. Et ils ont la responsabilité de respecter cette délégation de pouvoir octroyée par la société, d'ailleurs inscrite dans les chartes des universités, en favorisant une prise en considération des aspirations et des besoins des diverses composantes de cette société et en rendant compte de l'exercice de cette responsabilité » (CSE, 1995).

La liberté académique

La liberté académique peut se concevoir du point de vue de l'établissement ou de celui du professeur. À l'échelle de l'établissement, c'est la liberté « d'établir le contenu des programmes d'études, de nommer les professeurs, d'admettre et de refuser les étudiants en tenant compte des normes établies, d'innover et d'expérimenter » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, tome II, n° 366). Pour le professeur, la liberté académique se situe dans le prolongement de la liberté d'expression de tout individu dans une société démocratique, ce qui confère aux professeurs « le droit de décider de leurs opinions et de l'expression de celles-ci, de choisir l'objet de leur recherche et de leurs méthodes de travail et, dans certains cas, de déterminer le mode de diffusion de leurs résultats » (CSE, 1995, p. 59). Aux yeux du Conseil, la liberté académique est l'une des deux conditions de la fonction critique des universités, l'autre étant l'autonomie universitaire (CSE, 1995).

La liberté académique va de pair avec la permanence des professeurs, ceux-ci ne devant pas être menacés de perdre leur emploi au regard des choix professionnels, intellectuels et idéologiques qu'ils font. Comme dans toute autre fonction de travail, la liberté académique ne garantit pas la sécurité d'emploi en cas d'incompétence ou d'inconduite (Thompson, 1996, dans Landry, 2001). Elle ne doit pas non plus loger à l'enseigne des résistances aux remises en question des connaissances ni encourager l'inertie (CSE, 1995).

La liberté académique appelle des devoirs associés à la réalisation des diverses facettes de la mission universitaire, dont l'obligation de fonder la recherche et l'enseignement sur une quête sincère du savoir (ACPPU, 1977, dans Landry, 2001) et de témoigner de rigueur, de créativité et de générosité sociale.

L'éthique et la probité scientifique

Par définition, ***éthique*** vient du terme grec ***ethos***, qui veut dire « comportement ». L'éthique est la discipline qui permet de réfléchir sur des comportements afin de trouver les plus adaptés à une situation (Vergely, 2004, p. 82-83). Dans le contexte du monde du travail, ce concept renvoie à la « conscience des règles et des valeurs qui guident la pratique d'un groupe déterminé » (Blay, 2006, p. 289). À l'université, ces règles et ces valeurs font l'objet de réflexions et d'applications diverses selon les domaines d'études et de recherche (ex. : la bioéthique).

La ***probité*** désigne le « principe moral ou [la] qualité d'une personne qui observe scrupuleusement les règles et qui s'acquitte avec une honnêteté absolue de ses devoirs et obligations » (Legendre, 2005, p. 818). Au regard du processus de recherche, la probité scientifique du professeur

et de l'étudiant renvoie à la rigueur, à l'honnêteté, à l'exactitude ainsi qu'au respect des personnes, des animaux et de l'environnement. Ces qualités doivent s'exercer à chacune des étapes de la recherche, soit au moment de la collecte des données, de l'analyse des résultats, de la conservation des données en vue d'une éventuelle validation, de l'usage des fonds de recherche, de l'encadrement du personnel de recherche, de la juste répartition de la propriété intellectuelle entre les personnes et organismes engagés dans la recherche.

Au Québec, les universités se sont dotées de politiques liées à l'éthique et à la probité scientifique. Les trois organismes subventionnaires fédéraux ont également établi des balises auxquelles les professeurs des universités québécoises doivent se référer. Les politiques liées à l'éthique et à la probité scientifique des universités québécoises comportent diverses rubriques dont, en règle générale, une description des conduites éthiques ainsi que des conduites de probité en matière de recherche, une énumération des cas d'inconduite (ex. : conflits d'intérêt, bris de confidentialité, plagiat, utilisation frauduleuse de fonds de recherche, violation des règles), la description des procédures de traitement en cas d'allégations d'inconduite, etc. En outre, ces politiques sont liées à un cadre juridique qui renvoie aux lois québécoises (ex. : le Code civil) et canadiennes (ex. : les brevets) ainsi qu'aux autres politiques de l'établissement.

2.4 Une mission qui s'exerce dans un réseau diversifié

Comme l'illustrait la section 2.1, qui portait sur les repères historiques de la mission universitaire, le système universitaire s'est forgé graduellement depuis la création des premières universités jusqu'au développement important qu'elles ont connu à partir des années 1960. Ce développement a donné une configuration particulière à l'actuel système universitaire québécois. En 2004, à la Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités, un consensus a été établi autour de la mission universitaire parmi les divers groupes d'acteurs qui y sont intervenus. Tous font la promotion d'un modèle d'université fondé sur une forte articulation des activités de formation et de recherche. Dans les faits, cette position commune sur la mission universitaire et le modèle d'université à privilégier s'inscrit dans un système composé d'établissements des plus diversifiés. En voici un aperçu :

- des universités regroupées dans un réseau public, l'Université du Québec, aux côtés d'universités à charte privée[18] ;
- des universités offrant uniquement les cycles supérieurs (Institut national de la recherche scientifique [INRS], École nationale d'administration publique [ENAP]) ou le 1er cycle (Université Bishop's) aux côtés d'établissements offrant les trois cycles ;
- des écoles professionnelles centrées sur un domaine de formation (ex. : les sciences de l'administration et les sciences de l'ingénierie) aux côtés d'établissements offrant un éventail plus ou moins vaste de domaines ;
- des universités de grande taille, offrant de la formation aux trois cycles dans plusieurs domaines et fortement engagées en recherche, aux côtés d'universités de taille plus modeste, offrant de la formation aux trois cycles dans un éventail plus restreint de domaines et demeurant actives en recherche, notamment dans des créneaux d'excellence particuliers ;
- des universités situées en région et des universités urbaines exerçant des rôles complémentaires dans le développement régional et le développement économique de l'ensemble du Québec.

À l'échelle internationale, cette diversité du système est la règle plutôt que l'exception[19]. Les États-Unis, avec plus de 3 000 établissements universitaires, ont probablement le système le plus diversifié : établissements privés et publics, établissements de recherche et établissements centrés sur les arts libéraux (*liberal arts*), établissements religieux et laïques. La Grande-Bretagne a Oxford et Cambridge en plus d'un système grandement hiérarchisé. La France présente, elle aussi, un système diversifié avec ses grandes écoles privées ou publiques à caractère professionnel qui côtoient ses universités publiques.

Cela dit, le système québécois s'avère unique avec les cégeps, le financement gouvernemental pour les établissements à charte et les établissements d'État de même que la présence active de la recherche dans toutes les universités, qu'elles soient de petite ou de grande taille. Lors de la Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités, tenue en 2004, les groupes d'acteurs présents ont toutefois émis des opinions divergentes quant à la configuration des universités québécoises. Parmi eux, les administrations universitaires ont mis l'accent sur les efforts déployés, au fil des ans, pour instaurer une meilleure complémentarité entre les établissements. Pour leur part, les associations syndicales et les organismes de développement régional, entre autres, ont mis en relief la concurrence dans laquelle les établissements sont engagés, ce qui engendre des doublements coûteux des activités universitaires. À cet égard, le développement des antennes universitaires est cité en exemple. De fait, bien qu'il ne

18. Les établissements à charte privée sont l'Université Laval, l'Université de Montréal, l'Université McGill, l'Université Concordia, l'Université de Sherbrooke et l'Université Bishop's.

19. Voir, entre autres, Eckel et King (2004?), Eurydice et CEDEFOP (2003), Ministère de l'éducation nationale (2006).

s'agisse pas d'une réalité nouvelle, certaines antennes ayant vu le jour dans les années 1980, la délocalisation de l'offre de formation sur le territoire du Québec tend à s'accentuer ces dernières années. L'établissement d'antennes est certes souhaitable dans la mesure où les universités ont un rôle à jouer au regard de l'accessibilité de la formation universitaire sur l'ensemble du territoire du Québec et du développement économique des régions[20]. Or, nombre d'antennes sont plutôt établies en périphérie des grands centres urbains, par exemple à Longueuil, à Laval et à Lévis. D'après les propos des membres des associations syndicales recueillis lors de la Commission parlementaire, le financement axé sur le nombre d'étudiants conduirait à une véritable course à la clientèle.

2.5 Un énoncé de mission en évolution

L'énoncé de mission universitaire proposé par le Conseil en 1995 est-il compatible avec les transformations importantes que les universités connaissent dans leur environnement et leurs activités? Rappelons tout d'abord les termes de cet énoncé de mission. Le Conseil a défini la mission universitaire comme étant la formation supérieure de la population québécoise, s'appuyant sur des activités de formation, de recherche et de services à la collectivité. Plus particulièrement, par ces activités, les universités exercent les fonctions essentielles suivantes:

- la scolarisation de la population, la qualification supérieure initiale, le perfectionnement du personnel hautement qualifié, la formation de la relève scientifique et de la relève des professeurs d'université ainsi que la formation des maîtres;
- la production, la conservation et la transmission des savoirs contribuant à l'avancement de l'humanité;
- l'exercice d'une fonction critique dans la société par la formation du sens critique chez les étudiants, l'engagement dans l'action, le développement d'une compétence éthique et la réflexion d'ordre épistémologique;
- l'exercice de rôles connexes, dont la conservation du patrimoine culturel[21] et le développement de la communauté locale, régionale, nationale ou internationale (CSE, 1995, p. 30-39).

Selon le Conseil, ces assises demeurent judicieuses pour guider le devenir des universités au Québec et resituer leur contribution au regard des enjeux de l'heure. Soulignons toutefois les modulations que le Conseil y a apportées au fil des avis, des rapports et des mémoires qu'il a publiés depuis 1995. Dans l'avis sur l'articulation entre la formation et la recherche-création (1998), il précise le rapport entre ces deux volets de la mission universitaire en décrivant leur articulation dynamique dans la formation des étudiants à chacun des cycles. Dans l'avis portant sur les partenariats (2002), un ensemble de balises découlant de l'énoncé de mission est proposé pour guider la mise sur pied et la réalisation de partenariats, soutenant en cela les responsabilités et les rôles particuliers des universités dans un tel contexte d'interaction avec des organismes externes (entreprises, organismes sociocommunautaires, établissements scolaires, etc.).

Mais, à partir de 2004, un élargissement de cet énoncé de mission est suggéré. Dans le mémoire déposé à la Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités, le Conseil ajoute aux rôles connexes dévolus aux universités le volet de l'« innovation technologique et sociale » (CSE, 2004, p. 9). Puis, en 2005, dans un avis traitant de l'internationalisation des universités, le Conseil (2005a) s'appuie sur la réflexion menée à l'UNESCO ainsi que sur les travaux de Gacel (2004) pour affirmer que l'université ne peut plus se concevoir uniquement à partir de critères nationaux, mais doit concilier cet aspect de sa mission avec des intérêts globaux (par exemple, le développement durable, l'aide aux pays en développement ou la circulation mondiale des cerveaux). Ces positions, tout en se situant dans le prolongement de la mission universitaire définie précédemment, donnent une envergure nouvelle au volet des services à la collectivité ainsi qu'aux rôles connexes de l'université au sein de la communauté internationale.

20. Dans cette foulée, notons que certains intervenants consultés dans le cadre de la Commission parlementaire ont recommandé qu'on encourage les établissements universitaires situés en région à établir des antennes dans de plus petites municipalités pour dispenser de la formation dans des domaines généraux (Commission de l'éducation, 2004, p. 18).

21. « Dépositaires des connaissances, [les universités] aident à la continuité historique de notre collectivité, notamment de la communauté francophone en Amérique du Nord » (CSE, 1995, p. 35).

CHAPITRE 3 LES TROIS NIVEAUX DE GOUVERNANCE

À quoi renvoie précisément le concept de gouvernance ? S'inspirant des travaux du CSE (2003b), ce concept se définit comme étant un modèle qui se construit au fil du temps, qui résulte d'interactions entre l'État, les acteurs universitaires (administrateurs, professeurs, autres membres du personnel et étudiants), la population, les partenaires socioéconomiques et les autres partenaires, et à partir duquel les règles, les procédures, les pratiques ainsi que les zones de pouvoir sont définies. Le présent chapitre établit des distinctions entre trois niveaux de gouvernance.

Le premier niveau a trait à la gouvernance exercée par l'État sur l'ensemble du système universitaire, que ce soit à partir des politiques publiques sur le développement des universités, des règles de financement de base ou de diverses mesures administratives et financières auxquelles les universités sont soumises. Il fait l'objet de la section 3.1.

Le deuxième niveau concerne les rapports que chaque établissement entretient avec l'État, qu'il s'agisse de la conclusion des contrats de performance[22], de la reddition de comptes à la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale, d'ajustements particuliers ou de plans d'immobilisation. Il est traité à la section 3.2.

Enfin, le troisième niveau touche à la gestion interne de chacun des établissements. Précisons d'emblée que le Conseil a fait le choix de ne pas traiter de cet aspect dans le cadre de cet avis, sachant par ailleurs qu'il était étudié par un comité de travail de l'Institut sur la gouvernance d'organisations privées et publiques[23]. Par conséquent, le Conseil se limite sur ce plan à examiner en quoi ce niveau de gouvernance contribue à définir les interactions entre l'État et les universités. Tel est l'objet de la section 3.3.

À la lumière de la définition ainsi retenue du concept de gouvernance et de l'analyse de ses trois niveaux, les pages suivantes présentent une description des interactions entre les groupes d'acteurs, les instances et les organismes qui participent à la gouvernance des universités et du système universitaire dans son ensemble. Ainsi, cette analyse met au jour les mécanismes instaurés pour soutenir l'accomplissement de la mission universitaire, pour rendre possibles des débats autour d'idées d'université et d'enjeux nouveaux, bref pour permettre à l'université de se développer de manière continue. En outre, le Conseil porte un regard critique sur les mécanismes de gouvernance existants, particulièrement ceux qui touchent la gouvernance de l'État dans l'ensemble du système universitaire ainsi que dans ses interactions avec chacun des établissements.

3.1 La gouvernance à l'échelle du système universitaire

La description du modèle de gouvernance appliqué au système universitaire qui est présentée ici s'inspire, entre autres, des travaux de Trottier et Bernatchez (2005), qui ont réalisé une étude de cas du système d'enseignement supérieur québécois[24]. En voici les principaux traits.

Depuis les années 1960, les universités partagent avec l'enseignement collégial une mission d'enseignement supérieur auprès de la population. En règle générale, dans l'architecture du système d'éducation au Québec, le collégial représente le principal passage vers des études universitaires. Les cégeps interviennent ainsi dans la formation préalable des étudiants universitaires. Les liens entre les cégeps et les universités sont variables, selon les régions par exemple. L'État et les universités interagissent donc avec les cégeps dans la planification de l'offre de formation à l'enseignement supérieur.

Le système d'enseignement supérieur s'est développé dans un contexte de poussée démographique – le baby-boom – entraînant une forte demande de la part de la population, animée par un projet social d'égalisation des chances issu de la Révolution tranquille. Cette augmentation importante de la demande d'enseignement supérieur a été propulsée par les mouvements sociaux des années 1960.

22. Rappelons que, depuis 2004, les contrats de performance n'ont pas été reconduits.

23. En décembre 2006, l'Institut sur la gouvernance d'organisations privées et publiques mettait sur pied le Comité de travail sur la gouvernance des universités, présidé par M. Jean-Marie Toulouse et composé de recteurs d'universités et de présidents de conseils d'administration d'universités du Québec.

24. Dans cette étude de cas, les auteurs décrivent notamment l'évolution des politiques publiques, tant québécoises que fédérales, le processus de prise de décision qui s'applique au moment de la promulgation de politiques publiques et les pouvoirs exercés par les différents acteurs gouvernementaux et universitaires ainsi que par les partenaires socioéconomiques sur la destinée du système universitaire. Ils mettent également au jour les tensions présentes au sein du modèle de gouvernance.

L'intervention de l'État à l'égard des universités se structure en deux paliers gouvernementaux – fédéral et provincial – et, pour un même palier, en divers ministères. Au Québec par exemple, le pilotage des universités passe par les politiques du MELS en ce qui touche le financement et par celles du ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation (MDEIE) en matière d'innovation et de recherche, y compris la recherche universitaire. D'autres ministères sectoriels participent également au pilotage des universités, par exemple par des règles gouvernementales en matière d'immigration visant l'accueil des étudiants internationaux, comme bailleurs de fonds dans des activités de recherche ou comme organismes d'agrément de certains programmes, telle la formation des maîtres. Le pilotage de l'État se caractérise par un morcellement de son pouvoir découlant de la multiplication des acteurs et des interactions en ce qui touche la formation, la recherche et le financement des universités.

Le financement public demeure la plus importante source de financement du fonctionnement des universités québécoises. Il constitue le principal canal de communication entre celles-ci et l'État, ainsi que le moyen utilisé par l'État pour influencer les activités des universités. Certes, pour la subvention dite « de fonctionnement général », il s'agit pour l'essentiel d'un financement comportant peu de restrictions que les universités peuvent distribuer en fonction de leurs priorités de développement. Mais, pour la subvention dite « spécifique » ou « avec restrictions », les fonds doivent être utilisés aux fins auxquelles ils ont été attribués. Par exemple, certains établissements ayant reçu un financement pour une mission à réaliser sur un territoire donné ou pour de la formation dans une discipline non offerte ailleurs doivent en faire usage à cette fin spécifiquement. Par ailleurs, le MELS réglemente les droits de scolarité. Jusqu'à l'automne 2007, il a appliqué une politique de gel de ces droits pour favoriser l'accessibilité de la population à l'université selon le mérite, sans égard à l'origine socioculturelle ou économique.

Le financement public est également la plus importante source de fonds de recherche. Certains programmes subventionnent la recherche individuelle, alors que d'autres favorisent la formation d'équipes de chercheurs. Au début des années 1980, par exemple, le gouvernement du Québec a lancé le Programme d'actions structurantes, destiné aux réseaux de chercheurs. Plusieurs programmes de recherche ciblés pouvant favoriser autant la recherche de base que la recherche appliquée se sont par la suite développés. Notons par exemple, pour le Québec, les Regroupements stratégiques et le programme Équipes du FQRNT et du FQRSC ainsi que les centres du FRSQ. À l'échelle fédérale, il existe les Réseaux de centres d'excellence et la Fondation canadienne pour l'innovation. Ces programmes favorisent la formation de regroupements de chercheurs, une organisation typique des sciences expérimentales, soit des chercheurs qui ont tendance à se regrouper autour de parcs d'équipement mis en commun. Il s'agit d'ailleurs d'une tendance internationale, comme en témoignent les grands projets de l'Union européenne. Les chercheurs y trouvent l'occasion de collaborer à des projets de grande envergure et à l'élaboration de programmes de cours avancés pour les étudiants de 2e et de 3e cycle.

Depuis les années 2000, diverses politiques ont été adoptées au Québec au regard du développement des universités, de la recherche et de l'innovation de même que du financement des universités. Le palier fédéral a fait de même dans sa stratégie d'innovation. De plus, la révision récente de certaines réglementations québécoises ou fédérales façonne la conduite des universités dans des cas précis, par exemple les droits de scolarité supplémentaires exigés des étudiants internationaux et les règles d'exemption relatives à ces droits, le permis de séjour des étudiants internationaux et leur permis de travail durant ce séjour. En raison de l'importance des fonds publics octroyés aux universités, l'État doit exercer un pilotage du système universitaire aux fins de la protection du bien public. Mais ce pilotage apparaît, selon Trottier et Bernatchez (2005), plus directif que par le passé puisque l'État précise ses orientations et revoit les règles en conséquence. Par exemple, il a augmenté la part du financement public attribuée aux fonds spécifiques dans la subvention de fonctionnement octroyée aux universités. De plus, dans sa plus récente stratégie d'innovation et de recherche, le MDEIE place l'innovation technologique au cœur des programmes de financement de la recherche, avec un accent moindre sur l'innovation sociale.

Depuis la Révolution tranquille, le pilotage du système universitaire exercé par l'État a donné lieu à une modification graduelle de ce système, dont les orientations s'affinent au fil des ans sans connaître de revirement majeur, comme si le développement des universités s'inscrivait dans un projet plus global de « construction de la nation[25] ».

Au Québec, l'élaboration des politiques en matière d'éducation s'inscrit dans une tradition bien implantée de consultations publiques. Que ce soit à partir d'audiences publiques tenues à la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale, de consultations *ad hoc* effectuées au moment de l'élaboration d'une politique ou de forums

25. Trottier et Bernatchez (2005) notent que ce mode de gouvernance diffère de celui adopté en Colombie-Britannique, par exemple, où les politiques oscillent entre les voies diverses, voire opposées, notamment en ce qui touche le financement des universités.

plus larges comme les États généraux sur l'éducation, les consensus ou, du moins, les éléments qui recueillent l'assentiment d'une grande majorité fondent les décisions politiques. Le pouvoir d'influence des divers groupes d'acteurs sur les politiques publiques constitue un élément fort du modèle de gouvernance des universités. Dans cette foulée, les professeurs jouent un rôle important dans ces interactions systémiques avec l'État, notamment par les interventions de la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (FQPPU) au moment des consultations sur les politiques publiques liées aux universités ou à la recherche. Notons aussi le recours à des chercheurs universitaires chevronnés dans les comités décisionnels des conseils subventionnaires de recherche aux deux paliers de gouvernement, y compris dans l'analyse des demandes de subvention et la définition des programmes de subvention de recherche. Par ailleurs, les étudiants universitaires québécois se sont organisés collectivement, dès le début des années 1960, et ont acquis, au fil des ans, une certaine influence sur le devenir des universités québécoises. Ils forment un groupe d'acteurs dont le poids politique se traduit non seulement par leur nombre, mais aussi par leurs interventions publiques dans les médias et les forums consultatifs. La Fédération étudiante universitaire du Québec (FEUQ) en est un exemple.

La CREPUQ est un interlocuteur privilégié de l'État sur divers sujets qui touchent le développement des universités. Créé en 1963 et regroupant tous les établissements universitaires du Québec, cet organisme privé agit à des titres divers : porte-parole des universités, lieu d'échange et de concertation pour les gestionnaires, lieu d'étude et de recherche, gestion des systèmes d'information[26] de même que coordination et gestion des services dans l'ensemble du réseau. Comme il a été mentionné précédemment, la CREPUQ intervient dans la gestion des programmes d'études. Plus précisément, elle a le mandat de faire l'évaluation transversale de l'offre de formation universitaire par l'entremise du Comité de suivi des programmes. Conjointement avec le MELS, elle participe aussi, par l'intermédiaire de la Commission d'évaluation des projets de programmes (CEP), à l'analyse de la pertinence des nouveaux projets de programmes conduisant à des grades de baccalauréat, de maîtrise ou de doctorat. Quant à la Commission de vérification de l'évaluation des programmes (CVEP), un organisme autonome de la CREPUQ, elle effectue une vérification, dans chaque établissement, de la politique d'évaluation périodique des programmes.

Or, le mécanisme d'évaluation des nouveaux programmes fait l'objet de certaines critiques. Selon Tavenas (2003), ce mécanisme serait long : le processus d'autorisation d'un nouveau programme aux fins de financement durerait au moins deux ans. De ce fait, il conduirait les établissements à pratiquer des stratégies de contournement en offrant des programmes connexes auxquels se greffe un cheminement particulier. Pour sa part, le Conseil interprofessionnel du Québec notait, lors de la Commission parlementaire en 2004, le foisonnement de programmes de formation professionnelle dans les universités, qui engendre un brouillage des repères sociaux dans le système professionnel[27].

Quant au Conseil supérieur de l'éducation, il exerce un rôle de conseiller d'État sur toute question relative à l'éducation, y compris en ce qui touche l'enseignement et la recherche universitaires, en adressant des recommandations à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Ses avis consistent en une analyse fouillée d'un thème donné, qui peut être relativement large et recouper divers aspects d'un phénomène. De tels avis thématiques peuvent témoigner d'une vision systémique du développement des universités québécoises.

Bref, certains traits caractéristiques du modèle de gouvernance qualifiant les rapports entre l'État et le système universitaire dans son ensemble apparaissent favorables au développement du système universitaire québécois :

- l'existence d'une fonction intermédiaire entre l'État et les universités, exercée au regard de l'ensemble des volets de la mission universitaire ;
- la tradition bien implantée de consultations publiques qui fait de l'université une institution sociale ancrée dans la société et ouverte aux enjeux et défis de l'heure ;
- en corollaire, un processus réflexif continu sur le devenir du système universitaire québécois qui découle des consultations publiques, des rapports qui en émanent ainsi que des analyses critiques d'aspects particuliers de l'activité universitaire, dont les avis du Conseil ou les travaux de centres de recherche universitaires dédiés à ces questions.

---

26. Dans le cadre d'un protocole d'entente avec le MELS, la CREPUQ gère des systèmes d'information concernant le personnel des établissements universitaires et les admissions, dont divers rapports font état.

27. Il existe d'autres modèles possibles d'évaluation des programmes. Par exemple, en Alberta, l'évaluation de la qualité des programmes est confiée au Campus Alberta Quality Control, un groupe de onze personnes nommées par le gouvernement (présentation de J. L'Écuyer au MELS en 2007). En Ontario, le Higher Education Quality Council of Ontario vient d'être mis sur pied. Cet organisme a pour rôle : 1) de faire des recommandations au ministre en ce qui concerne les objectifs du système postsecondaire et les mesures de performance, 2) d'évaluer le système et 3) de faire des recherches sur certains aspects de celui-ci. Avec la création de ce nouvel organisme, il est possible que le gouvernement prenne une part plus active dans l'évaluation des programmes.

En revanche, certaines caractéristiques de ce modèle de gouvernance et leurs effets sur le développement du système universitaire au Québec peuvent être remis en question :

- Le morcellement de la responsabilité étatique à l'égard des universités en divers paliers gouvernementaux, ainsi qu'entre divers organismes au sein d'un même palier, ajoute à la complexité de la gouvernance du système universitaire et entraîne une diffusion de cette responsabilité. En outre, le Conseil a souligné à plus d'une occasion la difficulté pour l'État, dans un tel contexte, d'adopter des politiques cohérentes au regard de la mission unifiée des universités. Par exemple, la recherche est la responsabilité d'un ministère dont la vocation principale se situe du côté du développement économique et de l'innovation et non de la formation à la recherche, ce qui peut perturber l'équilibre entre les trois volets de la mission universitaire. Il en va de même du programme des Chaires de recherche du Canada, qui, par l'accent qu'il met sur la recherche et l'encadrement des étudiants aux cycles supérieurs dans ses critères d'attribution et de renouvellement, tend à éloigner les titulaires de chaire de l'enseignement de 1er cycle[28].
- Le financement des universités fait l'objet de plaintes répétées de la part des établissements. Les acteurs du milieu universitaire déplorent notamment le sous-financement, le manque de flexibilité, le manque de variété dans les sources de financement du fonds de fonctionnement ainsi que le caractère imprévisible de la contribution gouvernementale d'année en année. Ils partagent également leur perception d'un traitement inéquitable entre les établissements dans la répartition de la subvention de fonctionnement.
- Les mécanismes actuels de gestion des programmes sont remis en question par certains acteurs en ce qui touche l'efficacité et l'efficience du processus d'approbation des nouveaux programmes. Par ailleurs, on note qu'aucune instance ne régit le développement des antennes universitaires. Sur ces divers aspects, il pourrait être opportun de questionner le rôle intermédiaire exercé dans le processus de gouvernance entre l'État et les universités.
- Des mécanismes de régulation semblables à ceux de l'entreprise privée sont introduits de manière graduelle dans le pilotage du système universitaire par l'État (Trottier et Bertnachez, 2005). La régulation par le marché (*marketization*), la gestion de type managérial (*new managerialism*) et l'université entrepreneuriale ont tour à tour été évoquées lors des consultations effectuées dans le cadre de l'élaboration de cet avis (voir l'encadré ci-dessous). Ces tendances, qui favorisent la compétition, l'initiative privée et la recherche du profit, seraient toutefois nettement moins marquées au Québec qu'en Colombie-Britannique et en Ontario[29].

Trois nouveaux concepts relatifs aux modes de gouvernance

La régulation par le marché (*marketization*)

La régulation par le marché consiste à recourir aux mécanismes du marché (compétition, initiative privée et quête du profit) parallèlement aux modes de régulation de l'État, fondés sur l'intérêt public et l'offre de services. Le fonctionnement de ces « quasi-marchés » se caractérise par une introduction graduelle des mécanismes du marché dans le système d'enseignement supérieur, tout en conservant l'intervention de l'État comme mode de régulation. Par exemple, on favorise la compétition entre les établissements pour l'obtention des fonds publics tout autant que des fonds privés. On déréglemente le secteur public et on confie plus de responsabilités aux établissements *(conférence prononcée par M. Claude Trottier en mai 2006, lors d'une séance de travail tenue dans le cadre de la préparation de cet avis).*

La gestion de type managérial (*new managerialism*)

La gestion de type managérial applique au secteur public des valeurs et des pratiques émanant du secteur privé. Cette nouvelle approche comporte quatre aspects : séparation entre les intérêts de l'État et ceux des clients bénéficiaires des services ; spécification opérationnelle au regard des résultats et de la mesure de ces résultats ; arrimage entre reddition de comptes et contrôle par la délégation aux établissements en raison d'une autonomie plus grande quant à l'utilisation des ressources ; insistance sur la reddition de comptes par le recours aux contrats, l'encouragement de la compétition entre les établissements et la privatisation des services *(conférence prononcée par M. Manuel Crespo en mai 2006 lors d'une séance de travail tenue dans le cadre de la préparation de cet avis).*

28. En fait, le programme des Chaires de recherche du Canada n'exige pas que la charge d'enseignement des titulaires soit réduite, mais il « s'attend néanmoins à ce que les universités réduisent le nombre de cours que donneront les titulaires afin de leur permettre de consacrer un maximum de temps à leur recherche » www.chairs.gc.ca/web/program/index_f.asp (consulté le 17 décembre 2007).

29. Conférences prononcées par MM. Claude Trottier et Manuel Crespo lors d'une séance de travail tenue dans le cadre de la préparation de cet avis.

L'université entrepreneuriale

Etzkowitz et Leydesdorff ont décrit les transformations des rôles de l'État, de l'industrie et de l'université. L'État participe à la production des connaissances en s'alliant à l'industrie et à l'université. L'industrie collabore de plus en plus à la détermination des projets de recherche ainsi qu'à la formation de personnel hautement qualifié. L'université contribue à la production d'un savoir utile et appliqué, soit un savoir commercialisable qui soutient le développement économique *(conférence prononcée par M. Manuel Crespo en mai 2006 lors d'une séance de travail tenue dans le cadre de la préparation de cet avis).*

3.2 Les interactions entre l'État et chacun des établissements

Le modèle de gouvernance des universités québécoises comporte des interactions entre l'État et chacun des établissements. Soulignons d'abord la comparution bisannuelle des dirigeants universitaires devant la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale en vertu du projet de loi 95. Ce mécanisme de reddition de comptes s'inscrit dans des visées de transparence et de contrôle ainsi que dans la volonté de rendre les directeurs des établissements responsables, au regard de l'ensemble de la société, de leurs décisions relatives à la gestion des fonds publics.

Une autre interaction renvoie à la signature, entre 2000 et 2004, des contrats de performance, en vertu desquels chaque établissement s'engageait à améliorer ses taux de diplomation. Au cours de cette période, le réinvestissement public à l'université était conditionnel à l'atteinte des objectifs établis dans ces contrats de performance.

Enfin, notons les demandes formulées par chaque établissement auprès du MELS en ce qui touche les immobilisations ou d'autres besoins particuliers de financement. Les règles en vigueur permettent l'accès à certains budgets pour des plans de développement, par exemple dans un champ d'expertise donné, sans référence à une planification d'ensemble du système.

Le modèle de reddition de comptes des universités québécoises porte donc sur diverses facettes de l'activité universitaire. Ce modèle est reconnu comme étant nécessaire par l'ensemble des groupes d'acteurs interpellés en 2004 à la Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités. On souligne toutefois qu'il s'agit d'un mécanisme limité dans les objets sur lesquels porte la reddition de comptes à la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale (états financiers, rémunération du personnel de direction, performance de l'établissement et perspectives de développement). On a recours principalement à des indicateurs quantitatifs pour témoigner de la réussite des études et de l'obtention des diplômes. Les divers groupes d'acteurs entendus ont souligné le besoin d'enrichir la pratique actuelle de reddition de comptes par des données qualitatives. L'importance d'évaluer l'atteinte des objectifs à l'échelle systémique – par exemple, la qualité de la formation offerte dans le système universitaire québécois ou l'adéquation entre les activités universitaires et les éléments clés de la mission universitaire – a également été mise en lumière[30].

3.3 La gestion interne des établissements

Le dernier volet de la gouvernance concerne la gestion interne des établissements. L'examen de cet aspect reste difficile à effectuer en raison de l'hétérogénéité des établissements universitaires québécois, dont certains sont à charte privée. Des particularités s'observent dans la culture organisationnelle entre les établissements francophones et anglophones, au sein même du sous-groupe des universités à charte privée, ainsi qu'entre les écoles professionnelles (ex. : HEC Montréal, École Polytechnique de Montréal, École de technologie supérieure). Faute de cerner le dénominateur commun en matière de gestion interne du système universitaire québécois, il est possible de caractériser la gouvernance interne des universités. Ainsi, on trouve trois niveaux d'instances universitaires.

L'instance de première ligne est composée de l'unité d'enseignement et de recherche – qui emprunte diverses dénominations selon l'établissement, c'est-à-dire le département, le module, l'institut, le centre, le service d'enseignement, etc. –, des comités de programme ainsi que des comités d'admission et de supervision qui assument la gestion des programmes de formation, la planification des activités d'enseignement et la révision des programmes. Alors que l'unité d'enseignement et de recherche regroupe généralement des professeurs[31], les autres comités rassemblent des professeurs, des étudiants et des directeurs de programme. Il faut noter que ce modèle plus ou moins classique est en voie de changer en raison de l'émergence de centres pluridisciplinaires de recherche qui administrent leurs fonds et, parfois même, certains postes professoraux. Les professeurs tendent à relever du département pour leur enseignement et du centre pour leur recherche, ce qui peut créer des situations dans lesquelles le professeur-enseignant et le professeur-chercheur se trouvent en conflit.

30. Conférence prononcée par M^me^ Céline Saint-Pierre lors d'une séance de travail tenue dans le cadre de la préparation de cet avis.

31. Dans certains établissements, d'autres catégories de personnel enseignant, dont les chargés d'enseignement, les tuteurs et les chargés de cours, siègent à l'assemblée départementale.

En revanche, certaines caractéristiques de ce modèle de gouvernance et leurs effets sur le développement du système universitaire au Québec peuvent être remis en question :

- Le morcellement de la responsabilité étatique à l'égard des universités en divers paliers gouvernementaux, ainsi qu'entre divers organismes au sein d'un même palier, ajoute à la complexité de la gouvernance du système universitaire et entraîne une diffusion de cette responsabilité. En outre, le Conseil a souligné à plus d'une occasion la difficulté pour l'État, dans un tel contexte, d'adopter des politiques cohérentes au regard de la mission unifiée des universités. Par exemple, la recherche est la responsabilité d'un ministère dont la vocation principale se situe du côté du développement économique et de l'innovation et non de la formation à la recherche, ce qui peut perturber l'équilibre entre les trois volets de la mission universitaire. Il en va de même du programme des Chaires de recherche du Canada, qui, par l'accent qu'il met sur la recherche et l'encadrement des étudiants aux cycles supérieurs dans ses critères d'attribution et de renouvellement, tend à éloigner les titulaires de chaire de l'enseignement de 1er cycle[28].
- Le financement des universités fait l'objet de plaintes répétées de la part des établissements. Les acteurs du milieu universitaire déplorent notamment le sous-financement, le manque de flexibilité, le manque de variété dans les sources de financement du fonds de fonctionnement ainsi que le caractère imprévisible de la contribution gouvernementale d'année en année. Ils partagent également leur perception d'un traitement inéquitable entre les établissements dans la répartition de la subvention de fonctionnement.
- Les mécanismes actuels de gestion des programmes sont remis en question par certains acteurs en ce qui touche l'efficacité et l'efficience du processus d'approbation des nouveaux programmes. Par ailleurs, on note qu'aucune instance ne régit le développement des antennes universitaires. Sur ces divers aspects, il pourrait être opportun de questionner le rôle intermédiaire exercé dans le processus de gouvernance entre l'État et les universités.
- Des mécanismes de régulation semblables à ceux de l'entreprise privée sont introduits de manière graduelle dans le pilotage du système universitaire par l'État (Trottier et Bertnachez, 2005). La régulation par le marché (*marketization*), la gestion de type managérial (*new managerialism*) et l'université entrepreneuriale ont tour à tour été évoquées lors des consultations effectuées dans le cadre de l'élaboration de cet avis (voir l'encadré ci-dessous). Ces tendances, qui favorisent la compétition, l'initiative privée et la recherche du profit, seraient toutefois nettement moins marquées au Québec qu'en Colombie-Britannique et en Ontario[29].

Trois nouveaux concepts relatifs aux modes de gouvernance

La régulation par le marché (*marketization*)

La régulation par le marché consiste à recourir aux mécanismes du marché (compétition, initiative privée et quête du profit) parallèlement aux modes de régulation de l'État, fondés sur l'intérêt public et l'offre de services. Le fonctionnement de ces « quasi-marchés » se caractérise par une introduction graduelle des mécanismes du marché dans le système d'enseignement supérieur, tout en conservant l'intervention de l'État comme mode de régulation. Par exemple, on favorise la compétition entre les établissements pour l'obtention des fonds publics tout autant que des fonds privés. On déréglemente le secteur public et on confie plus de responsabilités aux établissements *(conférence prononcée par M. Claude Trottier en mai 2006, lors d'une séance de travail tenue dans le cadre de la préparation de cet avis).*

La gestion de type managérial (*new managerialism*)

La gestion de type managérial applique au secteur public des valeurs et des pratiques émanant du secteur privé. Cette nouvelle approche comporte quatre aspects : séparation entre les intérêts de l'État et ceux des clients bénéficiaires des services ; spécification opérationnelle au regard des résultats et de la mesure de ces résultats ; arrimage entre reddition de comptes et contrôle par la délégation aux établissements en raison d'une autonomie plus grande quant à l'utilisation des ressources ; insistance sur la reddition de comptes par le recours aux contrats, l'encouragement de la compétition entre les établissements et la privatisation des services *(conférence prononcée par M. Manuel Crespo en mai 2006 lors d'une séance de travail tenue dans le cadre de la préparation de cet avis).*

28. En fait, le programme des Chaires de recherche du Canada n'exige pas que la charge d'enseignement des titulaires soit réduite, mais il « s'attend néanmoins à ce que les universités réduisent le nombre de cours que donneront les titulaires afin de leur permettre de consacrer un maximum de temps à leur recherche » www.chairs.gc.ca/web/program/index_f.asp (consulté le 17 décembre 2007).

29. Conférences prononcées par MM. Claude Trottier et Manuel Crespo lors d'une séance de travail tenue dans le cadre de la préparation de cet avis.

L'université entrepreneuriale

Etzkowitz et Leydesdorff ont décrit les transformations des rôles de l'État, de l'industrie et de l'université. L'État participe à la production des connaissances en s'alliant à l'industrie et à l'université. L'industrie collabore de plus en plus à la détermination des projets de recherche ainsi qu'à la formation de personnel hautement qualifié. L'université contribue à la production d'un savoir utile et appliqué, soit un savoir commercialisable qui soutient le développement économique *(conférence prononcée par M. Manuel Crespo en mai 2006 lors d'une séance de travail tenue dans le cadre de la préparation de cet avis).*

3.2 Les interactions entre l'État et chacun des établissements

Le modèle de gouvernance des universités québécoises comporte des interactions entre l'État et chacun des établissements. Soulignons d'abord la comparution bisannuelle des dirigeants universitaires devant la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale en vertu du projet de loi 95. Ce mécanisme de reddition de comptes s'inscrit dans des visées de transparence et de contrôle ainsi que dans la volonté de rendre les directeurs des établissements responsables, au regard de l'ensemble de la société, de leurs décisions relatives à la gestion des fonds publics.

Une autre interaction renvoie à la signature, entre 2000 et 2004, des contrats de performance, en vertu desquels chaque établissement s'engageait à améliorer ses taux de diplomation. Au cours de cette période, le réinvestissement public à l'université était conditionnel à l'atteinte des objectifs établis dans ces contrats de performance.

Enfin, notons les demandes formulées par chaque établissement auprès du MELS en ce qui touche les immobilisations ou d'autres besoins particuliers de financement. Les règles en vigueur permettent l'accès à certains budgets pour des plans de développement, par exemple dans un champ d'expertise donné, sans référence à une planification d'ensemble du système.

Le modèle de reddition de comptes des universités québécoises porte donc sur diverses facettes de l'activité universitaire. Ce modèle est reconnu comme étant nécessaire par l'ensemble des groupes d'acteurs interpellés en 2004 à la Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités. On souligne toutefois qu'il s'agit d'un mécanisme limité dans les objets sur lesquels porte la reddition de comptes à la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale (états financiers, rémunération du personnel de direction, performance de l'établissement et perspectives de développement). On a recours principalement à des indicateurs quantitatifs pour témoigner de la réussite des études et de l'obtention des diplômes. Les divers groupes d'acteurs entendus ont souligné le besoin d'enrichir la pratique actuelle de reddition de comptes par des données qualitatives. L'importance d'évaluer l'atteinte des objectifs à l'échelle systémique – par exemple, la qualité de la formation offerte dans le système universitaire québécois ou l'adéquation entre les activités universitaires et les éléments clés de la mission universitaire – a également été mise en lumière[30].

3.3 La gestion interne des établissements

Le dernier volet de la gouvernance concerne la gestion interne des établissements. L'examen de cet aspect reste difficile à effectuer en raison de l'hétérogénéité des établissements universitaires québécois, dont certains sont à charte privée. Des particularités s'observent dans la culture organisationnelle entre les établissements francophones et anglophones, au sein même du sous-groupe des universités à charte privée, ainsi qu'entre les écoles professionnelles (ex. : HEC Montréal, École Polytechnique de Montréal, École de technologie supérieure). Faute de cerner le dénominateur commun en matière de gestion interne du système universitaire québécois, il est possible de caractériser la gouvernance interne des universités. Ainsi, on trouve trois niveaux d'instances universitaires.

L'instance de première ligne est composée de l'unité d'enseignement et de recherche – qui emprunte diverses dénominations selon l'établissement, c'est-à-dire le département, le module, l'institut, le centre, le service d'enseignement, etc. –, des comités de programme ainsi que des comités d'admission et de supervision qui assument la gestion des programmes de formation, la planification des activités d'enseignement et la révision des programmes. Alors que l'unité d'enseignement et de recherche regroupe généralement des professeurs[31], les autres comités rassemblent des professeurs, des étudiants et des directeurs de programme. Il faut noter que ce modèle plus ou moins classique est en voie de changer en raison de l'émergence de centres pluridisciplinaires de recherche qui administrent leurs fonds et, parfois même, certains postes professoraux. Les professeurs tendent à relever du département pour leur enseignement et du centre pour leur recherche, ce qui peut créer des situations dans lesquelles le professeur-enseignant et le professeur-chercheur se trouvent en conflit.

30. Conférence prononcée par M^me^ Céline Saint-Pierre lors d'une séance de travail tenue dans le cadre de la préparation de cet avis.

31. Dans certains établissements, d'autres catégories de personnel enseignant, dont les chargés d'enseignement, les tuteurs et les chargés de cours, siègent à l'assemblée départementale.

La deuxième instance, généralement la faculté, regroupe les unités départementales d'un même domaine d'enseignement et de recherche. Le conseil de faculté, ou une autre instance se situant à ce niveau de direction, se compose du doyen, de professeurs, de chargés de cours et d'étudiants. Ses délibérations portent sur toute question touchant l'enseignement et la recherche. Cette instance est en relation avec le conseil d'administration et le conseil universitaire. Le doyen a, entre autres responsabilités, celle de voir à l'application des décisions prises par les plus hautes instances universitaires.

Enfin, l'instance de direction peut comprendre le conseil d'administration, le conseil universitaire, le sénat et autres organes de direction concernant les études, la recherche, etc. Ce niveau de direction a pour responsabilité la gestion universitaire, dont l'établissement des règles d'admission, l'approbation des programmes d'études, l'élaboration des règlements relatifs aux études, la reconnaissance et l'évaluation des centres de recherche. Le rôle du conseil d'administration est large : superviser l'ensemble des affaires universitaires, adopter les politiques et les règlements, approuver les conventions collectives, décider du découpage des unités d'enseignement et de recherche, adopter les prévisions budgétaires, etc.

D'autre part, il importe de souligner la participation des professeurs et des étudiants aux diverses instances universitaires. Par exemple, les professeurs exercent, tour à tour, les fonctions de direction dans chacune des instances. Caractérisant la gestion universitaire, la collégialité fait en sorte que la structure administrative de l'université est traditionnellement moins centralisée que celle d'une entreprise. La recherche du consensus est habituelle, ce qui peut parfois ralentir les prises de décision, mais assure en contrepartie une plus grande participation au débat et un appui habituellement plus large.

Soulignons enfin l'autonomie universitaire reconnue par l'État. En effet, chaque établissement administre ses programmes, décerne ses sanctions et négocie ses conventions collectives avec ses employés. Dans l'ensemble du système d'éducation au Québec, il s'agit là d'un niveau d'autonomie unique. L'autonomie universitaire assure en quelque sorte l'exercice de la liberté académique. Ainsi, les professeurs demeurent libres de déterminer leurs objets de recherche, de diffuser les résultats de leurs travaux dans divers médias et revues savantes, et d'orienter leurs contributions en matière de services à la collectivité. L'exercice de l'autonomie universitaire et de la liberté académique est toutefois assorti d'évaluations multiples dans la carrière professorale et de mécanismes de reddition de comptes, comme il a été mentionné précédemment.

Lors des consultations tenues par le Conseil, divers problèmes ont cependant été soulevés sur le plan de la gestion interne des établissements. Ils convergent vers une bureaucratisation croissante des universités. On relève ainsi la multiplication des contrôles administratifs, notamment en ce qui a trait aux dispositifs de recherche, un alourdissement des tâches administratives assumées par les professeurs dans un tel contexte, un retrait de la participation des professeurs à la gestion interne et, enfin, une certaine perte de pouvoir de la collégialité professorale, dont les décisions sont parfois annihilées par des instances supérieures.

3.4 Conclusion

Que retenir de la gouvernance des établissements universitaires ? Mentionnons la part importante d'autodétermination dans la gestion interne des établissements, à laquelle prennent part les professeurs et les étudiants. Le mode de décision fondé sur la collégialité à laquelle participent professeurs et étudiants protège, dans une certaine mesure, les valeurs d'autonomie universitaire et de liberté académique, en plus d'encadrer l'activité universitaire autour des piliers de la mission.

CHAPITRE 4 L'ÉTAT DE LA SITUATION CONCERNANT LE DÉVELOPPEMENT DES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES

Ce chapitre a pour objet de décrire l'état de la situation en ce qui touche le développement du système universitaire québécois, à partir d'indicateurs qui permettent d'en saisir l'évolution, l'orientation, les forces et les faiblesses. Plus précisément, on tente de répondre, par ce chapitre, aux questions suivantes :

- L'université remplit-elle de manière efficace sa mission sociale de formation supérieure de la population ?
- Dispose-t-elle des ressources suffisantes pour le faire ?
- Quels défis doit-elle relever dans les années à venir au regard de sa mission propre ?

Pour ce faire, l'état du développement des universités québécoises est étudié sous trois angles. D'abord, sous l'angle de la scolarisation sont examinés tour à tour l'évolution de la scolarisation au Québec, en comparaison du reste du Canada et d'autres régions du monde (section 4.1.1), les paramètres qui influencent l'accès aux études universitaires et la réussite de celles-ci (section 4.1.2 à 4.1.6) de même que l'insertion professionnelle des diplômés universitaires (section 4.1.7).

Sous l'angle du financement des universités, on s'intéresse aux modalités de financement (section 4.2.1), à l'état du financement (section 4.2.2) et à son impact sur les ressources humaines des universités (section 4.2.3), et ce, en mettant en lumière les particularités du Québec par rapport au reste du Canada.

Sous l'angle des ressources consacrées à la recherche, on met en lumière les modalités de financement de la recherche (section 4.3.1) avant de constater la progression de ce financement au cours des dernières années (section 4.3.2). Ensuite, on tente d'évaluer comment le Québec se situe à l'échelle canadienne au regard du financement de la recherche de source publique (section 4.3.3) ou privée (section 4.3.4) ainsi que des activités de valorisation de la recherche (section 4.3.5). Enfin, on dresse un portrait des étudiants internationaux de cycles supérieurs et des stagiaires postdoctoraux, vu leur apport au développement de la recherche universitaire (section 4.3.6).

4.1 La scolarisation de la population

Dans la section qui s'amorce est d'abord présentée l'évolution de la scolarisation[32] de la population québécoise, en comparaison du reste du Canada et d'autres régions du monde. Ensuite, différents paramètres qui influencent l'accès aux études universitaires et la réussite de celles-ci sont repérés, soit l'origine sociale, le genre, le lieu de résidence, le régime d'études (temps plein ou temps partiel) et le domaine d'études. Dans ce cadre-ci, le Conseil n'a pas tenté d'expliquer les différences observables en fonction de ces paramètres, souhaitant seulement les relever. Chacune de ces questions pourraient faire l'objet d'études approfondies. En complément sont traités en parallèle l'insertion professionnelle des diplômés universitaires et les besoins actuels et à venir de la société québécoise en ce qui concerne la main-d'œuvre hautement qualifiée.

D'emblée, notons que le choix méthodologique qui consiste à appuyer la grande partie de l'analyse de la scolarisation de la population sur les grades universitaires (baccalauréat, maîtrise et doctorat) plutôt que sur l'ensemble des diplômes universitaires (certificat, diplôme d'études supérieures spécialisées [DESS], etc.) repose sur l'analyse longitudinale des objectifs de scolarisation amorcée par le Conseil dans ses travaux antérieurs[33] ainsi que sur une analyse comparative de la situation observée dans les autres pays membres de l'OCDE. C'est également pour cette raison que les taux de participation aux études universitaires présentés à la section 4.1.1 sont calculés pour une population âgée de 20 à 24 ans.

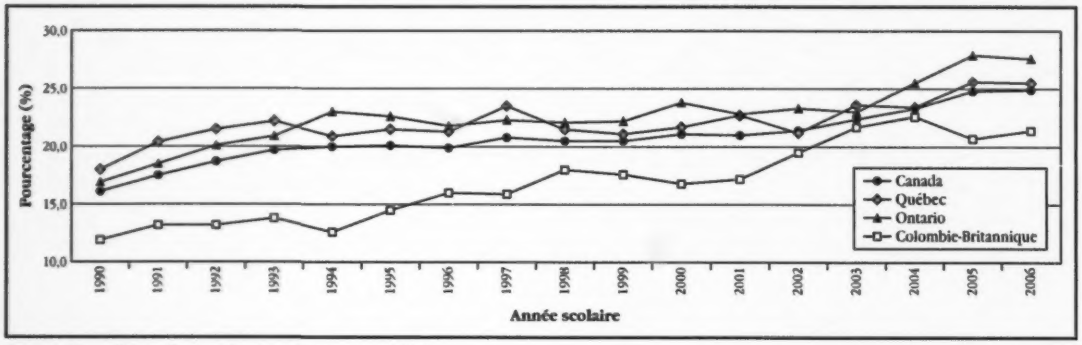
4.1.1 L'accès aux études universitaires

Au Canada, depuis la Seconde Guerre mondiale, le taux de participation à l'enseignement supérieur (collégial et universitaire) a augmenté de manière significative (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006). Au Québec, la Révolution tranquille représente un temps fort, à la fois dans le développement des établissements universitaires et dans l'accès de la population à l'université. Cette tendance s'est intensifiée depuis le début des années 1990. En effet, une progression de la fréquentation universitaire est enregistrée, et ce, tant à l'échelle du Québec qu'à celle du

32. Les concepts méthodologiques traités dans cette section sont nombreux et chacun a ses nuances. Dans une logique de convivialité pour le lecteur, une attention particulière est portée à la définition de l'univers circonscrit par chacun des concepts. De plus, dans un souci de précision, les notes figurant au bas des tableaux ou des figures ont été rédigées par les fournisseurs de données eux-mêmes. Enfin, à l'annexe C sont précisées les méthodes de calcul des principaux indicateurs utilisés.

33. En 1992, dans l'avis *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXIe siècle*, le Conseil proposait des objectifs de scolarisation fondés sur les grades, une méthode reprise en 2000 dans l'avis *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*. Dans le présent avis, le Conseil fait le suivi de tels objectifs.

Figure 1
Taux de participation aux études universitaires mesuré par la proportion des personnes âgées de 20 à 24 ans fréquentant une université (tous cycles, diplômes, régimes et années confondus) sur la population de 20 à 24 ans, Québec, Ontario, Colombie-Britannique et Canada, de 1990 à 2006



Source : Conseil canadien sur l'apprentissage, mars 2007.

Source des données : Enquête sur la population active (EPA), Statistique Canada, 2006.

(Graphique basé sur le tableau de données du Conseil canadien sur les apprentissages. Données compilées par le Conseil supérieur de l'éducation.)

Tableau 1
Taux de participation en ETP aux études universitaires[1] (%), de 2000-2001 à 2003-2004

		Provinces de l'Atlantique[2]	Québec	Ontario[3]	Manitoba	Saskatchewan	Alberta[4]	Colombie-Britannique	Canada
1er cycle	2000-2001	38,9	26,9	30,4	30,0	33,9	24,8	18,5	28,2
	2001-2002	43,1	27,1	31,0	31,9	34,7	24,9	20,1	29,0
	2002-2003	44,2	28,3	32,6	32,4	36,8	25,0	20,1	30,1
	2003-2004	46,1	29,4	35,9	34,7	36,3	25,0	20,5	31,9
2e et 3e cycles	2000-2001	3,7	6,9	4,5	3,7	3,7	4,0	3,8	4,8
	2001-2002	4,4	7,2	4,7	3,8	3,8	4,2	4,0	5,0
	2002-2003	4,8	7,6	5,0	3,6	4,0	4,4	4,6	5,4
	2003-2004	5,3	8,1	5,3	4,2	4,5	4,7	4,7	5,8

1. Le taux de participation aux études universitaires se calcule en rapportant l'effectif universitaire en équivalence au temps plein (ETP) sur la population de 20 à 24 ans pour le 1er cycle et de 25 à 29 ans pour les cycles supérieurs. Aux fins du calcul des effectifs universitaires en ETP, les effectifs à temps partiel sont convertis en équivalents au temps plein en étant divisés par 3,5, puis sont additionnés aux effectifs à temps plein. Ce sont les effectifs de tous les âges.
2. Les taux de participation sont particulièrement élevés dans les provinces de l'Atlantique parce que cette région a toujours accueilli de nombreux étudiants de l'extérieur, particulièrement dans le contexte de la double cohorte ontarienne, mais aussi par le fait qu'un plus grand nombre d'étudiants accèdent à l'université qu'au collège, où les frais de scolarité sont très élevés.
3. En 2003-2004, le taux de participation au 1er cycle en Ontario a augmenté de plus de trois points par rapport à 2002-2003 en raison de l'effet de la double cohorte d'entrants à l'université.
4. Dans les provinces de l'Ouest, particulièrement en Alberta et en Colombie-Britannique, les taux de participation aux études universitaires sont bas, parce que certains étudiants font leurs deux premières années d'études universitaires dans un collège avant de poursuivre leur programme d'études à l'université.

Source : Effectifs universitaires et données de population, Statistique Canada.

Canada. Au Québec, alors que 17,9% de la population âgée de 20 à 24 ans fréquentait une université en 1990, tous cycles confondus, cette proportion a atteint 25,4% en 2006 (figure 1, voir aussi le tableau A1, annexe D). Cette situation suit d'assez près celle observée dans l'ensemble du Canada, le Québec se situant près de la moyenne canadienne (24,9% en 2006), un peu en deçà de l'Ontario[34] (27,6%) et nettement au-dessus de la Colombie-Britannique (21,4%).

Les données de Statistique Canada permettent de comparer les taux de participation au 1er cycle et aux cycles supérieurs en équivalence au temps plein (ETP) (tableau 1). Selon cet indicateur, le Québec se situe un peu en deçà

34. Précisons que la progression marquée de l'Ontario chez les 20-24 ans à partir de 2004 peut s'expliquer par le phénomène de la double cohorte. En effet, le retrait du « grade 13 » en 2003 a augmenté temporairement le nombre d'admissions dans les universités ontariennes.

Tableau 2
Objectifs de scolarisation à l'enseignement universitaire pour 2010 proposés par le CSE (2000) et taux de 2005 pour l'obtention du diplôme et de 2005-2006[e] pour l'accès aux études universitaires

Cycle	Taux d'accès		Taux d'obtention du diplôme	
	Objectif pour 2010	Observation en 2005-2006	Objectif pour 2010	Observation en 2005[e]
Baccalauréat	40,0% avant 30 ans	38,8%	30,0% avant 30 ans	26,6%
Maîtrise	10,0% tous âges	11,8%	7,0% tous âges	9,2%
Doctorat	2,3% tous âges	3,1%	1,5% tous âges	1,2%

e : Estimation.

Sources : CSE, 2000, p. 82-83 et MELS, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs (DRSI), octobre 2006. Données compilées par le Conseil supérieur de l'éducation.

de la moyenne canadienne en ce qui touche le 1er cycle, mais affiche une légère avance aux cycles supérieurs. De fait, au Québec, en 2003-2004, l'effectif universitaire en ETP au 1er cycle représentait 29,4% de la population âgée de 20 à 24 ans contre 31,9% dans l'ensemble du Canada et 35,9% en Ontario. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que le Québec se distingue de l'ensemble du Canada par une proportion plus élevée d'étudiants à temps partiel (voir la section 4.1.5 pour plus de détails). Quant à l'effectif universitaire en ETP aux 2e et 3e cycles, il représentait 8,1% de la population âgée de 25 à 29 ans au Québec en 2003-2004, contre 5,8% dans l'ensemble du Canada, 5,3% en Ontario et 4,7% en Colombie-Britannique.

L'évolution de la scolarisation au Québec ces dernières années est telle que les objectifs proposés par le Conseil pour 2010 sont déjà atteints ou en voie de l'être. Rappelons qu'en 2000, dans l'avis *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*, le Conseil proposait un rehaussement de la scolarisation universitaire pour 2010, selon les objectifs présentés au tableau 2. Le ministère de l'Éducation (MEQ, 2000) avait alors introduit les objectifs de scolarisation dans son plan stratégique 2000-2003, retenant pour le baccalauréat les mêmes objectifs que ceux proposés par le Conseil pour 2010, sans toutefois spécifier l'âge des étudiants. Il ajoutait à ces objectifs un taux de d'obtention du baccalauréat de 70% parmi l'ensemble des sortants, sans égard à la durée des études. Notons qu'à partir de 2000, en vertu des contrats de performance signés par chaque université et le ministre de l'Éducation, les objectifs de diplomation ont été établis au regard de la situation de chaque établissement. Ces contrats ont pris fin en 2004. On ne trouve aucun objectif de scolarisation à l'enseignement universitaire dans le Plan stratégique 2005-2008 du MELS (2005). Toutefois, la reddition de comptes que chaque établissement doit faire devant la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale doit intégrer un suivi de la diplomation ainsi que de l'encadrement des étudiants. C'est donc par cette voie que l'État a choisi de réguler la diplomation.

Ainsi, en comparant les objectifs de scolarisation pour 2010 proposés par le Conseil avec la situation observée en 2005 (tableau 2), on peut constater que certains d'entre eux sont déjà atteints. C'est le cas des taux d'accès à la maîtrise et au doctorat, qui atteignaient respectivement 11,8% et 3,1% en 2005-2006, de même que du taux d'obtention du diplôme[35] à la maîtrise, qui se chiffrait à 9,2% en 2005. Du reste, les autres objectifs sont en voie d'être atteints. En 2005-2006, 38,8% de la population de moins de 30 ans accédait au baccalauréat, ce qui représente 1,2 point de pourcentage de moins que l'objectif fixé pour 2010. En ce qui touche les taux d'obtention du diplôme en 2005, 26,6% de la population obtenait un baccalauréat à 30 ans[36], ce qui équivaut à 3,4 points de pourcentage de moins que l'objectif visé pour 2010. Enfin, 1,2% de la population québécoise obtenait un doctorat en 2005[37], ce qui correspond à quelque 0,3 point de pourcentage de moins que l'objectif de 2010.

La comparaison du Québec à l'échelle internationale commande la plus grande prudence en raison des particularités des systèmes d'enseignement postsecondaire et de certaines inconsistances entre les sources de données consultées (Kaiser et O'Heron, 2005 ; OCDE, 2006). Pour l'OCDE, l'enseignement supérieur renvoie à « l'enseignement tertiaire » et comporte différents niveaux. Avant 2001, l'enseignement tertiaire de type A[38] distinguait les programmes conduisant à un premier diplôme (l'équivalent du baccalauréat pour le Québec) et ceux conduisant à un deuxième diplôme (l'équivalent d'une maîtrise pour

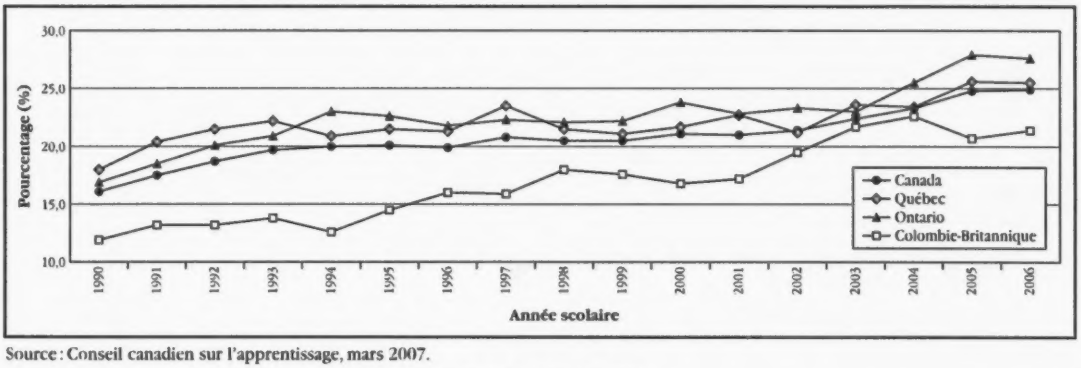
35. Ce taux est calculé au moyen de la méthode transversale (voir l'annexe C).

36. *Ibid.*

37. *Ibid.*

38. L'enseignement tertiaire de type A comprend les programmes « axés sur un enseignement théorique et conçus pour préparer les étudiants à suivre un programme de recherche de haut niveau ou à exercer des professions exigeant un niveau élevé de compétence » (OCDE, 2006, p. 290).

Figure 1
Taux de participation aux études universitaires mesuré par la proportion des personnes âgées de 20 à 24 ans fréquentant une université (tous cycles, diplômes, régimes et années confondus) sur la population de 20 à 24 ans, Québec, Ontario, Colombie-Britannique et Canada, de 1990 à 2006



Source : Conseil canadien sur l'apprentissage, mars 2007.

Source des données : Enquête sur la population active (EPA), Statistique Canada, 2006.

(Graphique basé sur le tableau de données du Conseil canadien sur les apprentissages. Données compilées par le Conseil supérieur de l'éducation.)

Tableau 1
Taux de participation en ETP aux études universitaires[1] (%), de 2000-2001 à 2003-2004

		Provinces de l'Atlantique[2]	Québec	Ontario[3]	Manitoba	Saskatchewan	Alberta[4]	Colombie-Britannique	Canada
1er cycle	2000-2001	38,9	26,9	30,4	30,0	33,9	24,8	18,5	28,2
	2001-2002	43,1	27,1	31,0	31,9	34,7	24,9	20,1	29,0
	2002-2003	44,2	28,3	32,6	32,4	36,8	25,0	20,1	30,1
	2003-2004	46,1	29,4	35,9	34,7	36,3	25,0	20,5	31,9
2e et 3e cycles	2000-2001	3,7	6,9	4,5	3,7	3,7	4,0	3,8	4,8
	2001-2002	4,4	7,2	4,7	3,8	3,8	4,2	4,0	5,0
	2002-2003	4,8	7,6	5,0	3,6	4,0	4,4	4,6	5,4
	2003-2004	5,3	8,1	5,3	4,2	4,5	4,7	4,7	5,8

1. Le taux de participation aux études universitaires se calcule en rapportant l'effectif universitaire en équivalence au temps plein (ETP) sur la population de 20 à 24 ans pour le 1er cycle et de 25 à 29 ans pour les cycles supérieurs. Aux fins du calcul des effectifs universitaires en ETP, les effectifs à temps partiel sont convertis en équivalents au temps plein en étant divisés par 3,5, puis sont additionnés aux effectifs à temps plein. Ce sont les effectifs de tous les âges.
2. Les taux de participation sont particulièrement élevés dans les provinces de l'Atlantique parce que cette région a toujours accueilli de nombreux étudiants de l'extérieur, particulièrement dans le contexte de la double cohorte ontarienne, mais aussi par le fait qu'un plus grand nombre d'étudiants accèdent à l'université qu'au collège, où les frais de scolarité sont très élevés.
3. En 2003-2004, le taux de participation au 1er cycle en Ontario a augmenté de plus de trois points par rapport à 2002-2003 en raison de l'effet de la double cohorte d'entrants à l'université.
4. Dans les provinces de l'Ouest, particulièrement en Alberta et en Colombie-Britannique, les taux de participation aux études universitaires sont bas, parce que certains étudiants font leurs deux premières années d'études universitaires dans un collège avant de poursuivre leur programme d'études à l'université.

Source : Effectifs universitaires et données de population, Statistique Canada.

Canada. Au Québec, alors que 17,9% de la population âgée de 20 à 24 ans fréquentait une université en 1990, tous cycles confondus, cette proportion a atteint 25,4% en 2006 (figure 1, voir aussi le tableau A1, annexe D). Cette situation suit d'assez près celle observée dans l'ensemble du Canada, le Québec se situant près de la moyenne canadienne (24,9% en 2006), un peu en deçà de l'Ontario[34] (27,6%) et nettement au-dessus de la Colombie-Britannique (21,4%).

Les données de Statistique Canada permettent de comparer les taux de participation au 1er cycle et aux cycles supérieurs en équivalence au temps plein (ETP) (tableau 1). Selon cet indicateur, le Québec se situe un peu en deçà

34. Précisons que la progression marquée de l'Ontario chez les 20-24 ans à partir de 2004 peut s'expliquer par le phénomène de la double cohorte. En effet, le retrait du « grade 13 » en 2003 a augmenté temporairement le nombre d'admissions dans les universités ontariennes.

Tableau 2
Objectifs de scolarisation à l'enseignement universitaire pour 2010 proposés par le CSE (2000) et taux de 2005 pour l'obtention du diplôme et de 2005-2006[e] pour l'accès aux études universitaires

Cycle	Taux d'accès		Taux d'obtention du diplôme	
	Objectif pour 2010	Observation en 2005-2006	Objectif pour 2010	Observation en 2005[e]
Baccalauréat	40,0% avant 30 ans	38,8%	30,0% avant 30 ans	26,6%
Maîtrise	10,0% tous âges	11,8%	7,0% tous âges	9,2%
Doctorat	2,3% tous âges	3,1%	1,5% tous âges	1,2%

e : Estimation.

Sources : CSE, 2000, p. 82-83 et MELS, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs (DRSI), octobre 2006. Données compilées par le Conseil supérieur de l'éducation.

de la moyenne canadienne en ce qui touche le 1er cycle, mais affiche une légère avance aux cycles supérieurs. De fait, au Québec, en 2003-2004, l'effectif universitaire en ETP au 1er cycle représentait 29,4% de la population âgée de 20 à 24 ans contre 31,9% dans l'ensemble du Canada et 35,9% en Ontario. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que le Québec se distingue de l'ensemble du Canada par une proportion plus élevée d'étudiants à temps partiel (voir la section 4.1.5 pour plus de détails). Quant à l'effectif universitaire en ETP aux 2e et 3e cycles, il représentait 8,1% de la population âgée de 25 à 29 ans au Québec en 2003-2004, contre 5,8% dans l'ensemble du Canada, 5,3% en Ontario et 4,7% en Colombie-Britannique.

L'évolution de la scolarisation au Québec ces dernières années est telle que les objectifs proposés par le Conseil pour 2010 sont déjà atteints ou en voie de l'être. Rappelons qu'en 2000, dans l'avis *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*, le Conseil proposait un rehaussement de la scolarisation universitaire pour 2010, selon les objectifs présentés au tableau 2. Le ministère de l'Éducation (MEQ, 2000) avait alors introduit les objectifs de scolarisation dans son plan stratégique 2000-2003, retenant pour le baccalauréat les mêmes objectifs que ceux proposés par le Conseil pour 2010, sans toutefois spécifier l'âge des étudiants. Il ajoutait à ces objectifs un taux de d'obtention du baccalauréat de 70% parmi l'ensemble des sortants, sans égard à la durée des études. Notons qu'à partir de 2000, en vertu des contrats de performance signés par chaque université et le ministre de l'Éducation, les objectifs de diplomation ont été établis au regard de la situation de chaque établissement. Ces contrats ont pris fin en 2004. On ne trouve aucun objectif de scolarisation à l'enseignement universitaire dans le Plan stratégique 2005-2008 du MELS (2005). Toutefois, la reddition de comptes que chaque établissement doit faire devant la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale doit intégrer un suivi de la diplomation ainsi que de l'encadrement des étudiants. C'est donc par cette voie que l'État a choisi de réguler la diplomation.

Ainsi, en comparant les objectifs de scolarisation pour 2010 proposés par le Conseil avec la situation observée en 2005 (tableau 2), on peut constater que certains d'entre eux sont déjà atteints. C'est le cas des taux d'accès à la maîtrise et au doctorat, qui atteignaient respectivement 11,8% et 3,1% en 2005-2006, de même que du taux d'obtention du diplôme[35] à la maîtrise, qui se chiffrait à 9,2% en 2005. Du reste, les autres objectifs sont en voie d'être atteints. En 2005-2006, 38,8% de la population de moins de 30 ans accédait au baccalauréat, ce qui représente 1,2 point de pourcentage de moins que l'objectif fixé pour 2010. En ce qui touche les taux d'obtention du diplôme en 2005, 26,6% de la population obtenait un baccalauréat à 30 ans[36], ce qui équivaut à 3,4 points de pourcentage de moins que l'objectif visé pour 2010. Enfin, 1,2% de la population québécoise obtenait un doctorat en 2005[37], ce qui correspond à quelque 0,3 point de pourcentage de moins que l'objectif de 2010.

La comparaison du Québec à l'échelle internationale commande la plus grande prudence en raison des particularités des systèmes d'enseignement postsecondaire et de certaines inconsistances entre les sources de données consultées (Kaiser et O'Heron, 2005 ; OCDE, 2006). Pour l'OCDE, l'enseignement supérieur renvoie à « l'enseignement tertiaire » et comporte différents niveaux. Avant 2001, l'enseignement tertiaire de type A[38] distinguait les programmes conduisant à un premier diplôme (l'équivalent du baccalauréat pour le Québec) et ceux conduisant à un deuxième diplôme (l'équivalent d'une maîtrise pour

35. Ce taux est calculé au moyen de la méthode transversale (voir l'annexe C).

36. *Ibid.*

37. *Ibid.*

38. L'enseignement tertiaire de type A comprend les programmes « axés sur un enseignement théorique et conçus pour préparer les étudiants à suivre un programme de recherche de haut niveau ou à exercer des professions exigeant un niveau élevé de compétence » (OCDE, 2006, p. 290).

Tableau 3
Taux d'obtention d'un diplôme par ordre d'enseignement (%), de 1998 à 2005

		Tertiaire de type A[1] (conduisant à un 1er diplôme)	Tertiaire de type A[2] (conduisant à un 2e diplôme)	Recherche de haut niveau (doctorat)
1998	Québec	26,6	6,4	1,0
	Moyenne OCDE	23,2	4,4	1,0
1999	Québec	27,3	6,5	1,0
	Moyenne OCDE	24,3	5,4	1,0
2000	Québec	26,6	7,2	1,1
	Moyenne OCDE	25,9	-	1,0
2001	Québec	25,7	7,4	1,0
	Moyenne OCDE	30,3	-	1,1
2002	Québec	27,0	7,5	1,0
	Moyenne OCDE	31,8	-	1,2
2003	Québec	27,7	8,5	1,1
	Moyenne OCDE	32,2	-	1,3
2004	Québec	29,3	8,9	1,1
	Moyenne OCDE	34,8	-	1,3
2005	Québec	30,2	9,2	1,2
	Moyenne OCDE	36,4	-	1,3

1. Programmes tertiaires de type A conduisant à un premier diplôme. Le taux du Québec correspond au taux d'obtention d'un premier diplôme de baccalauréat.
2. Le taux du Québec correspond au taux d'obtention d'une maîtrise.

-: Données non disponibles.

Sources: OCDE, *Regards sur l'éducation: les indicateurs de l'OCDE*, de 2000 à 2007.
MELS. *Indicateurs de l'éducation*, éditions 2001 à 2007.

le Québec)[39]. Cependant, depuis 2001, l'OCDE présente l'enseignement tertiaire de type A selon la durée des études[40], ne permettant plus de différencier clairement, pour le Québec, le 1er et le 2e cycle. Pour cette raison, le Canada ne fournit plus ses données à l'OCDE, tandis que le MELS ne publie plus de telles comparaisons internationales dans les *Indicateurs de l'éducation*. Les inconsistances méthodologiques transparaissent d'ailleurs dans les données (tableau 3). À l'enseignement tertiaire de type A, pour un premier et un deuxième diplôme, les taux du Québec dépassent la moyenne de l'OCDE de 1998 à 2000. Mais la tendance s'inverse à partir de 2001 et l'écart désavantageant le Québec s'observe jusqu'en 2005. Il est toutefois possible de croire que cet écart est explicable par les changements méthodologiques appliqués à l'OCDE. En raison de ces limites méthodologiques, les comparaisons internationales ne feront pas l'objet d'une analyse dans le cadre de cet avis et les données de l'OCDE ventilées par pays ne sont présentées en annexe (tableau A2, annexe D) qu'à titre indicatif.

On peut toutefois évaluer la situation du Québec à l'échelle internationale grâce aux objectifs de scolarisation à l'enseignement postsecondaire de certains pays, tels que le Royaume-Uni, la Suède, les Pays-Bas et la Finlande. C'est ce que présente le tableau 4. À la lumière du taux d'accès à l'enseignement postsecondaire (collégial et universitaire), qui s'élevait à 43 % chez la population québécoise de 18 à 24 ans en 2000 (Trottier et Bernatchez, 2005), il est possible de croire que le Québec peut se doter d'objectifs similaires à ceux des Pays-Bas, de la Suède et du Royaume-Uni pour les prochaines années.

Somme toute, l'accessibilité croissante de la population québécoise et canadienne à l'enseignement universitaire constitue un fait à souligner. Les acquis sont certes importants, mais dissimulent certaines lacunes en matière d'accessibilité à la formation universitaire, de persévérance et d'obtention d'un diplôme universitaire qui touchent certains sous-groupes de la population. Selon une recherche menée par Looker (2001) pour la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, des taux d'accès moindres aux études supérieures (collégial et universitaire) sont enregistrés dans l'ensemble du Canada chez les hommes, les francophones, les autochtones, les citoyens des régions et ceux qui appartiennent à diverses minorités. Toujours selon cette étude, différents facteurs font obstacle à l'accès aux études supérieures et à la réussite de celles-ci: le faible revenu familial, le faible niveau de scolarisation des parents, les faibles résultats scolaires, une attitude négative au regard de l'apprentissage, un cheminement particulier de formation

39. OCDE (2007). *Regards sur l'éducation: les indicateurs de l'OCDE*, annexe 3, chapitre C, p. 23 (www.oecd.org/dataoecd/4/31/39314658.doc).

40. Trois catégories sont possibles: 1) les programmes d'une durée variant entre trois et cinq ans, 2) ceux d'une durée de cinq à six ans et 3) ceux d'une durée supérieure à six ans.

Tableau 4
Objectifs de scolarisation à l'enseignement supérieur dans quelques pays

Finlande	Qu'au moins 50% de la population de 25 à 34 ans obtienne un diplôme d'enseignement supérieur d'ici 2015.
Pays-Bas	Que 50% de la population ait accès à l'enseignement supérieur d'ici 2010, afin de rattraper la situation observée dans l'Union européenne.
Suède	Que 50% des jeunes adultes entreprennent des études à l'enseignement supérieur avant d'atteindre l'âge de 25 ans. Il s'agit d'un objectif à long terme.
Royaume-Uni	Que 50% des jeunes adultes (âge non précisé) fréquentent l'enseignement supérieur d'ici 2010.

Source : Frans Kaiser et Herb O'Heron (2005), p. 25-38.

générale, les handicaps physiques et, enfin, le fait d'avoir à sa charge des enfants dans une famille monoparentale (Looker, 2001).

Par ailleurs, selon Bonin, Bujold et Chenard (2004), la persévérance aux études universitaires est liée à la volonté de l'étudiant de poursuivre ses études sans interruption, à la continuité dans les études, dont le fait d'avoir étudié au cours des deux années précédant l'arrivée à l'université, à une situation financière jugée satisfaisante, à la fréquentation des études à temps plein et, enfin, au fait de limiter le travail rémunéré durant les études à quinze heures ou moins par semaine.

Dans cette foulée, les indicateurs présentés dans les pages suivantes permettent de repérer les facteurs qui favorisent ou qui freinent l'accès aux études universitaires, la persévérance dans les études ou la réussite aux divers cycles. On y aborde successivement l'influence de l'origine sociale, du genre, du lieu de résidence, du régime d'études et du domaine d'études, sans toutefois être en mesure, dans ce cadre-ci, d'expliquer ces jeux d'influence.

4.1.2 Le poids de l'origine sociale

Les études menées sur le sujet montrent que l'origine sociale demeure une variable importante dans l'accès aux études universitaires. À l'échelle de la population canadienne, selon l'étude menée par Rahman, Situ et Jimmo (2005), 29% des jeunes adultes âgés de 18 à 21 ans fréquentent l'université. Le pourcentage s'élève à 38% chez les étudiants de ce groupe d'âge pour qui le revenu familial se situe dans le quartile le plus élevé. À l'opposé, les étudiants universitaires venant de familles où le revenu se situe dans le quartile le moins élevé représentent seulement 19% de cette population.

Par ailleurs, cette étude souligne que les jeunes adultes de ce groupe d'âge dont les parents n'ont jamais entrepris d'études postsecondaires sont moins enclins à aller à l'université, par comparaison avec ceux dont l'un des parents ou les deux parents ont terminé des études postsecondaires (Rahman, Situ et Jimmo, 2005). Les données tirées des Indicateurs de conditions de poursuite des études (ICOPE), pour les cohortes de 1993, de 1994, de 1996 et de 1997 fréquentant un établissement du réseau de l'Université du Québec, font ressortir une relation similaire entre la scolarité des parents et la fréquentation d'un programme de baccalauréat (Pageau et Bujold, 2000).

4.1.3 L'écart entre les hommes et les femmes

L'accès aux études universitaires

Si le taux d'accès au baccalauréat a augmenté entre 1984 et 2005 autant chez les hommes que chez les femmes, l'écart entre ces deux groupes s'est creusé. En 1984-1985, les taux d'accès à une formation menant au baccalauréat étaient similaires chez les hommes et les femmes de moins de 30 ans (25,4% chez les premiers contre 26,4% chez les secondes). En 2005-2006, un écart de presque 15 points de pourcentage les séparait, les taux d'accès au baccalauréat s'établissant respectivement à 31,8% et 46,2% (voir la figure 2 de même que le tableau A3, annexe D).

Force est de constater que cet écart entre les hommes et les femmes en ce qui touche l'accès aux études universitaires est observable dans l'ensemble des universités canadiennes (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006)[41] ainsi que dans les autres systèmes d'enseignement supérieur de sociétés occidentales comparables. Par exemple, en Suède, les taux d'accès à l'enseignement supérieur des hommes et des femmes s'établissaient respectivement à 37,5% et 50,2% en 2004. En Angleterre, ces taux se fixaient respectivement à 38% et 47% en 2003-2004 (Kaiser et O'Heron, 2005)[42].

Or, cette faible intégration des hommes au baccalauréat se fait l'écho des difficultés éprouvées par les garçons aux autres paliers du système scolaire (MEQ, 2004). En 2005-2006, le taux d'obtention d'un diplôme du secondaire[43]

41. En 2004-2005, la population étudiante universitaire au Québec était composée de 57% de femmes et de 43% d'hommes. Une répartition similaire était observée en Ontario et en Colombie-Britannique. Voir l'*Almanach de l'enseignement supérieur de l'ACPPU*, 2007, tableau 3.1, p. 20.

42. Voir de multiples exemples de situations similaires dans : OCDE (2006). *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*, tableau C2.1, p. 298.

43. Cet indicateur est la mesure de la proportion d'une génération qui persévère jusqu'à l'obtention d'un diplôme du secondaire.

Tableau 3
Taux d'obtention d'un diplôme par ordre d'enseignement (%), de 1998 à 2005

		Tertiaire de type A[1] (conduisant à un 1er diplôme)	Tertiaire de type A[2] (conduisant à un 2e diplôme)	Recherche de haut niveau (doctorat)
1998	Québec	26,6	6,4	1,0
	Moyenne OCDE	23,2	4,4	1,0
1999	Québec	27,3	6,5	1,0
	Moyenne OCDE	24,3	5,4	1,0
2000	Québec	26,6	7,2	1,1
	Moyenne OCDE	25,9	-	1,0
2001	Québec	25,7	7,4	1,0
	Moyenne OCDE	30,3	-	1,1
2002	Québec	27,0	7,5	1,0
	Moyenne OCDE	31,8	-	1,2
2003	Québec	27,7	8,5	1,1
	Moyenne OCDE	32,2	-	1,3
2004	Québec	29,3	8,9	1,1
	Moyenne OCDE	34,8	-	1,3
2005	Québec	30,2	9,2	1,2
	Moyenne OCDE	36,4	-	1,3

1. Programmes tertiaires de type A conduisant à un premier diplôme. Le taux du Québec correspond au taux d'obtention d'un premier diplôme de baccalauréat.
2. Le taux du Québec correspond au taux d'obtention d'une maîtrise.

-: Données non disponibles.

Sources: OCDE, *Regards sur l'éducation: les indicateurs de l'OCDE*, de 2000 à 2007.
MELS. *Indicateurs de l'éducation*, éditions 2001 à 2007.

le Québec)[39]. Cependant, depuis 2001, l'OCDE présente l'enseignement tertiaire de type A selon la durée des études[40], ne permettant plus de différencier clairement, pour le Québec, le 1er et le 2e cycle. Pour cette raison, le Canada ne fournit plus ses données à l'OCDE, tandis que le MELS ne publie plus de telles comparaisons internationales dans les *Indicateurs de l'éducation*. Les inconsistances méthodologiques transparaissent d'ailleurs dans les données (tableau 3). À l'enseignement tertiaire de type A, pour un premier et un deuxième diplôme, les taux du Québec dépassent la moyenne de l'OCDE de 1998 à 2000. Mais la tendance s'inverse à partir de 2001 et l'écart désavantageant le Québec s'observe jusqu'en 2005. Il est toutefois possible de croire que cet écart est explicable par les changements méthodologiques appliqués à l'OCDE. En raison de ces limites méthodologiques, les comparaisons internationales ne feront pas l'objet d'une analyse dans le cadre de cet avis et les données de l'OCDE ventilées par pays ne sont présentées en annexe (tableau A2, annexe D) qu'à titre indicatif.

On peut toutefois évaluer la situation du Québec à l'échelle internationale grâce aux objectifs de scolarisation à l'enseignement postsecondaire de certains pays, tels que le Royaume-Uni, la Suède, les Pays-Bas et la Finlande. C'est ce que présente le tableau 4. À la lumière du taux d'accès à l'enseignement postsecondaire (collégial et universitaire), qui s'élevait à 43 % chez la population québécoise de 18 à 24 ans en 2000 (Trottier et Bernatchez, 2005), il est possible de croire que le Québec peut se doter d'objectifs similaires à ceux des Pays-Bas, de la Suède et du Royaume-Uni pour les prochaines années.

Somme toute, l'accessibilité croissante de la population québécoise et canadienne à l'enseignement universitaire constitue un fait à souligner. Les acquis sont certes importants, mais dissimulent certaines lacunes en matière d'accessibilité à la formation universitaire, de persévérance et d'obtention d'un diplôme universitaire qui touchent certains sous-groupes de la population. Selon une recherche menée par Looker (2001) pour la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, des taux d'accès moindres aux études supérieures (collégial et universitaire) sont enregistrés dans l'ensemble du Canada chez les hommes, les francophones, les autochtones, les citoyens des régions et ceux qui appartiennent à diverses minorités. Toujours selon cette étude, différents facteurs font obstacle à l'accès aux études supérieures et à la réussite de celles-ci: le faible revenu familial, le faible niveau de scolarisation des parents, les faibles résultats scolaires, une attitude négative au regard de l'apprentissage, un cheminement particulier de formation

39. OCDE (2007). *Regards sur l'éducation: les indicateurs de l'OCDE*, annexe 3, chapitre C, p. 23 (www.oecd.org/dataoecd/4/31/39314658.doc).
40. Trois catégories sont possibles: 1) les programmes d'une durée variant entre trois et cinq ans, 2) ceux d'une durée de cinq à six ans et 3) ceux d'une durée supérieure à six ans.

Tableau 4
Objectifs de scolarisation à l'enseignement supérieur dans quelques pays

Finlande	Qu'au moins 50% de la population de 25 à 34 ans obtienne un diplôme d'enseignement supérieur d'ici 2015.
Pays-Bas	Que 50% de la population ait accès à l'enseignement supérieur d'ici 2010, afin de rattraper la situation observée dans l'Union européenne.
Suède	Que 50% des jeunes adultes entreprennent des études à l'enseignement supérieur avant d'atteindre l'âge de 25 ans. Il s'agit d'un objectif à long terme.
Royaume-Uni	Que 50% des jeunes adultes (âge non précisé) fréquentent l'enseignement supérieur d'ici 2010.

Source : Frans Kaiser et Herb O'Heron (2005), p. 25-38.

générale, les handicaps physiques et, enfin, le fait d'avoir à sa charge des enfants dans une famille monoparentale (Looker, 2001).

Par ailleurs, selon Bonin, Bujold et Chenard (2004), la persévérance aux études universitaires est liée à la volonté de l'étudiant de poursuivre ses études sans interruption, à la continuité dans les études, dont le fait d'avoir étudié au cours des deux années précédant l'arrivée à l'université, à une situation financière jugée satisfaisante, à la fréquentation des études à temps plein et, enfin, au fait de limiter le travail rémunéré durant les études à quinze heures ou moins par semaine.

Dans cette foulée, les indicateurs présentés dans les pages suivantes permettent de repérer les facteurs qui favorisent ou qui freinent l'accès aux études universitaires, la persévérance dans les études ou la réussite aux divers cycles. On y aborde successivement l'influence de l'origine sociale, du genre, du lieu de résidence, du régime d'études et du domaine d'études, sans toutefois être en mesure, dans ce cadre-ci, d'expliquer ces jeux d'influence.

4.1.2 Le poids de l'origine sociale

Les études menées sur le sujet montrent que l'origine sociale demeure une variable importante dans l'accès aux études universitaires. À l'échelle de la population canadienne, selon l'étude menée par Rahman, Situ et Jimmo (2005), 29% des jeunes adultes âgés de 18 à 21 ans fréquentent l'université. Le pourcentage s'élève à 38% chez les étudiants de ce groupe d'âge pour qui le revenu familial se situe dans le quartile le plus élevé. À l'opposé, les étudiants universitaires venant de familles où le revenu se situe dans le quartile le moins élevé représentent seulement 19% de cette population.

Par ailleurs, cette étude souligne que les jeunes adultes de ce groupe d'âge dont les parents n'ont jamais entrepris d'études postsecondaires sont moins enclins à aller à l'université, par comparaison avec ceux dont l'un des parents ou les deux parents ont terminé des études postsecondaires (Rahman, Situ et Jimmo, 2005). Les données tirées des Indicateurs de conditions de poursuite des études (ICOPE), pour les cohortes de 1993, de 1994, de 1996 et de 1997 fréquentant un établissement du réseau de l'Université du Québec, font ressortir une relation similaire entre la scolarité des parents et la fréquentation d'un programme de baccalauréat (Pageau et Bujold, 2000).

4.1.3 L'écart entre les hommes et les femmes

L'accès aux études universitaires

Si le taux d'accès au baccalauréat a augmenté entre 1984 et 2005 autant chez les hommes que chez les femmes, l'écart entre ces deux groupes s'est creusé. En 1984-1985, les taux d'accès à une formation menant au baccalauréat étaient similaires chez les hommes et les femmes de moins de 30 ans (25,4% chez les premiers contre 26,4% chez les secondes). En 2005-2006, un écart de presque 15 points de pourcentage les séparait, les taux d'accès au baccalauréat s'établissant respectivement à 31,8% et 46,2% (voir la figure 2 de même que le tableau A3, annexe D).

Force est de constater que cet écart entre les hommes et les femmes en ce qui touche l'accès aux études universitaires est observable dans l'ensemble des universités canadiennes (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006)[41] ainsi que dans les autres systèmes d'enseignement supérieur de sociétés occidentales comparables. Par exemple, en Suède, les taux d'accès à l'enseignement supérieur des hommes et des femmes s'établissaient respectivement à 37,5% et 50,2% en 2004. En Angleterre, ces taux se fixaient respectivement à 38% et 47% en 2003-2004 (Kaiser et O'Heron, 2005)[42].

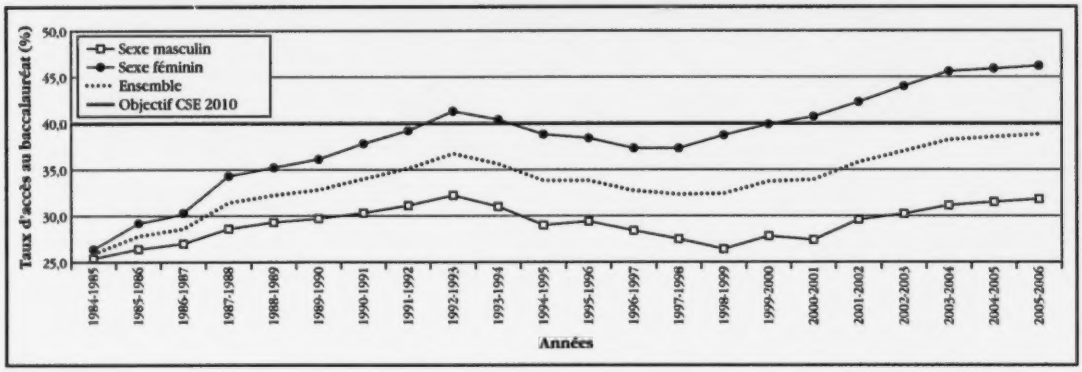
Or, cette faible intégration des hommes au baccalauréat se fait l'écho des difficultés éprouvées par les garçons aux autres paliers du système scolaire (MEQ, 2004). En 2005-2006, le taux d'obtention d'un diplôme du secondaire[43]

41. En 2004-2005, la population étudiante universitaire au Québec était composée de 57% de femmes et de 43% d'hommes. Une répartition similaire était observée en Ontario et en Colombie-Britannique. Voir l'*Almanach de l'enseignement supérieur de l'ACPPU*, 2007, tableau 3.1, p. 20.

42. Voir de multiples exemples de situations similaires dans : OCDE (2006). *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*, tableau C2.1, p. 298.

43. Cet indicateur est la mesure de la proportion d'une génération qui persévère jusqu'à l'obtention d'un diplôme du secondaire.

Figure 2
Accès au baccalauréat en pourcentage du groupe de référence (moins de 30 ans) pour les hommes, les femmes et l'ensemble, Québec, de 1984-1985 à 2005-2006e

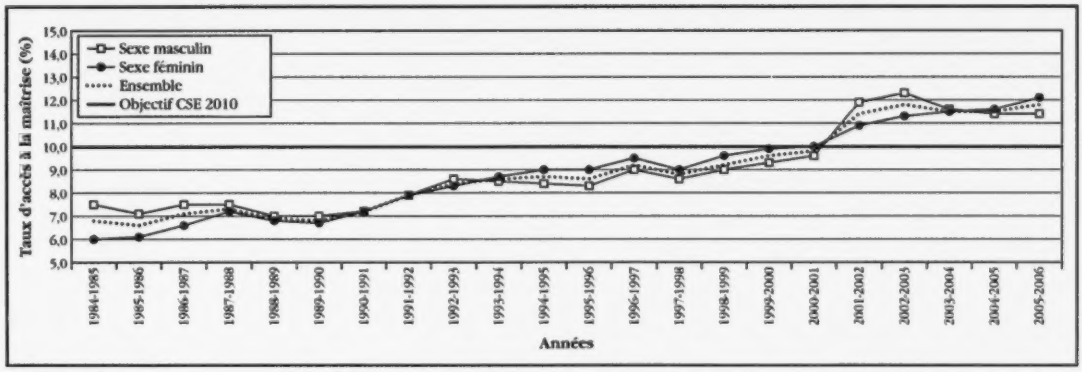


e : Estimation.

Note : L'accès aux études conduisant à l'obtention d'un certificat et l'accès aux études libres ne sont pas mesurés ici.

Source : Les données sur l'accès proviennent de la DRSI du MELS, octobre 2006.

Figure 3
Accès à la maîtrise en pourcentage du groupe de référence pour les hommes, les femmes et l'ensemble, Québec, de 1984-1985 à 2005-2006e



e : Estimation.

Note : L'accès aux études conduisant à l'obtention d'un certificat et l'accès aux études libres ne sont pas mesurés ici.

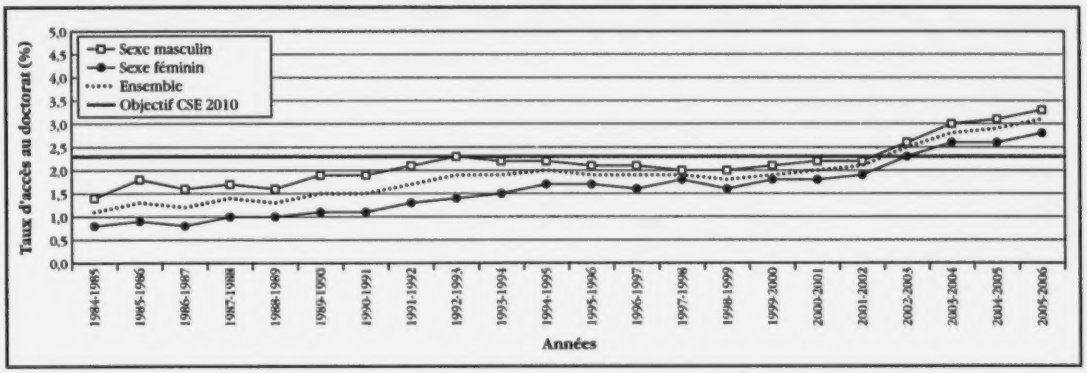
Source : Les données sur l'accès proviennent de la DRSI du MELS, octobre 2006.

était de 93,4% chez les femmes et de 79,7% chez les hommes, pour un écart de 13,7 points de pourcentage (MELS, 2007a). En 2004-2005, le taux d'obtention d'un diplôme du collégial, tous diplômes confondus[44], se chiffrait à 50,2% chez les filles et à 29,4% chez les garçons, pour un écart de 20,8 points de pourcentage (MELS, 2007a).

Cependant, aux études supérieures, le phénomène est différent : l'écart entre les femmes et les hommes est à l'avantage des premières à la maîtrise (12,1% contre 11,4% en 2005-2006) et des seconds au doctorat (2,8% contre 3,3% en 2005-2006) (voir le tableau A3, annexe D). Or, dans les années passées, les femmes accédaient aux cycles supérieurs dans de plus faibles proportions que les hommes. En 1984-1985, les taux d'accès à la maîtrise étaient de 6,0% pour les femmes et de 7,5% pour les hommes, tandis qu'au doctorat, ces taux s'élevaient respectivement à 0,8% et 1,4%. On constate donc une progression constante des femmes aux cycles supérieurs : entre 1984-1985 et 2005-2006, leur taux d'accès à la maîtrise a doublé, tandis qu'au doctorat il a plus que triplé (figures 3 et 4).

44. Cet indicateur est la mesure de la proportion d'une génération qui persévère jusqu'à l'obtention d'un diplôme, qu'il s'agisse d'un diplôme d'études collégiales (DEC), d'une attestation d'études collégiales (AEC), d'un certificat d'études collégiales (CEC) ou d'un diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial (DPEC).

Figure 4
Accès au doctorat en pourcentage du groupe de référence pour les hommes, les femmes et l'ensemble, Québec, de 1984-1985 à 2005-2006[e]

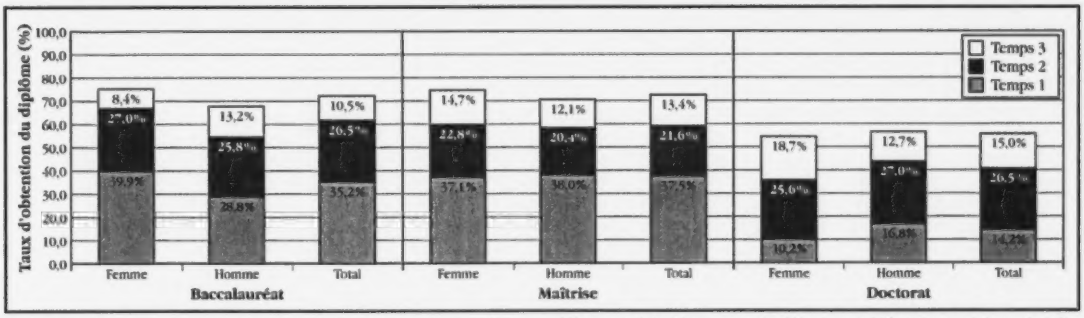


e : Estimation.

Note : L'accès aux études conduisant à l'obtention d'un certificat et l'accès aux études libres ne sont pas mesurés ici.

Source : Les données sur l'accès proviennent de la DRSI du MELS, octobre 2006.

Figure 5
Réussite[1] au baccalauréat, à la maîtrise et au doctorat en fonction des années d'études[2] après la première inscription à un cheminement à temps plein, moyenne des cohortes de l'automne 1992 à l'automne 1998[3], pour les hommes, les femmes et le total



1. Proportion des nouveaux inscrits qui, au trimestre concerné et par référence à l'établissement de départ, ont déjà obtenu un baccalauréat (peu importe la discipline) ou une maîtrise (peu importe la discipline) **ou qui sont inscrits à des études de 3e cycle** ou au doctorat (peu importe la discipline). Par convention, la sanction est réputée avoir été obtenue au trimestre qui suit immédiatement le trimestre de fin d'études (est utilisé le trimestre de fin d'études généré par le système Gestion des données sur l'effectif universitaire [GDEU]).
2. Les temps 1, 2 et 3 représentent le temps écoulé depuis la première inscription à un cheminement à temps plein. Selon le type de diplôme visé, ces trois temps sont définis comme suit :

	Baccalauréat	Maîtrise	Doctorat
Temps 1	Après 3 ans	Après 2 ans	Après 4 ans
Temps 2	Après 4 ans	Après 3 ans	Après 6 ans
Temps 3	Après 6 ans	Après 6 ans	Après 9 ans

3. Au doctorat, il s'agit de la moyenne des cohortes de l'automne 1990 à l'automne 1995.

Source : MELS, DRSI, décembre 2006.

La réussite des études universitaires

L'écart entre les hommes et les femmes se manifeste non seulement dans les taux d'accès au baccalauréat, mais aussi dans les taux de réussite au baccalauréat, c'est-à-dire dans la proportion de diplômés parmi ceux qui se sont inscrits. De fait, le taux de réussite des femmes au baccalauréat, après 6 ans d'études, s'élève en moyenne à 75,3% pour les cohortes de 1992 à 1998, alors que cette proportion se chiffre à 67,8% chez les hommes. Aux cycles supérieurs, l'écart s'amenuise. À la maîtrise, le taux de réussite, après 6 ans d'études, est un peu plus élevé chez les femmes (74,6% comparativement à 70,4%). Quant au doctorat, après 9 ans d'études, le taux est à peu près le même chez les femmes que chez les hommes, soit 54,5% et 56,5% respectivement. La figure 5 rend compte de ces résultats.

Tableau 5
Taux d'obtention d'un baccalauréat[1] (%) selon la région administrative d'origine et le sexe, 2003

Régions administratives	Total	Hommes	Femmes
Capitale-Nationale	29,8	22,8	37,0
Montréal	26,7	22,2	31,5
Laval	26,2	20,1	32,7
Ensemble du Québec[2]	**23,3**	**17,5**	**29,5**
Chaudière-Appalaches	22,9	16,7	29,5
Montérégie	22,8	17,2	28,8
Saguenay–Lac-Saint-Jean	22,1	16,7	28,0
Bas-Saint-Laurent	21,8	13,6	30,5
Mauricie	21,7	16,4	27,3
Estrie	21,7	15,9	27,8
Centre-du-Québec	20,4	14,2	27,0
Lanaudière	19,1	14,6	24,1
Laurentides	19,0	13,7	24,6
Côte-Nord	17,5	11,5	23,8
Abitibi-Témiscamingue	17,2	12,0	22,7
Outaouais	14,7	9,1	20,6
Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine	13,9	7,3	20,7
Nord-du-Québec	9,4	5,0	13,9

Note : Étant donné que seuls les diplômés qui ont fait leurs études secondaires au Québec sont ici sélectionnés, le taux d'obtention d'un baccalauréat est différent de celui publié par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, qui était de 27,7 % en 2003 (fiche 5.7 des *Indicateurs de l'éducation*, édition 2005).

Source : MELS, *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 33, janvier 2007, p. 14. Données compilées à partir de la Banque des cheminements scolaires, août 2005.

Bref, l'écart entre les hommes et les femmes, en faveur des secondes, se manifeste dans les taux d'accès au baccalauréat (faisant écho aux différences observées au secondaire et au collégial), ainsi que dans les taux de réussite au baccalauréat. Cependant, aux cycles supérieurs, la situation diffère puisque les femmes n'ont plus d'avance marquée sur les hommes, et ce, tant dans les taux d'accès que dans les taux de réussite.

4.1.4 Les disparités régionales

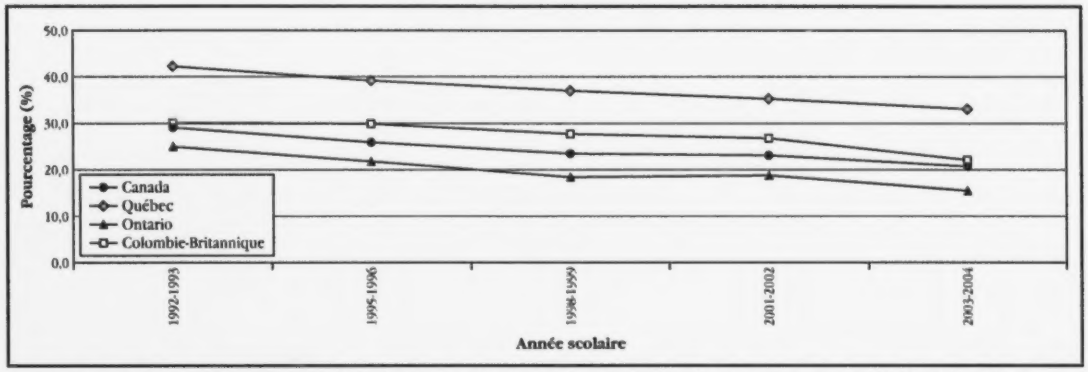
Une analyse du tissu social par région laisse entrevoir des disparités importantes. Pour ce faire, on a recours à deux méthodes de calcul, l'une fondée sur la région d'origine (c'est-à-dire le lieu de résidence au cours de la dernière année des études secondaires) et l'autre, sur le lieu de résidence. De fait, la seconde fait entrer en scène le phénomène des migrations interrégionales. Ces deux méthodes de calcul sont différentes ; on ne peut d'ailleurs en comparer les nombres absolus. Mais, selon l'une ou l'autre méthode, l'écart de scolarisation entre les grands centres urbains et les régions demeure.

D'une part, si l'on prend en compte la région d'origine (tableau 5), il apparaît que le taux d'obtention d'un baccalauréat[45] en 2003 est nettement plus élevé dans les régions urbaines de la Capitale-Nationale (29,8 %), de Montréal (26,7 %) et de Laval (26,2 %) que partout ailleurs au Québec, la moyenne pour l'ensemble du Québec se fixant à 23,3 %. En fonction de cet indicateur, c'est dans les régions du Nord-du-Québec (9,4 %), de la Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine (13,9 %) et de l'Outaouais (14,7 %) que le taux d'obtention d'un baccalauréat est le plus faible.

D'autre part, en prenant en compte le lieu de résidence (à partir des données de recensement de 2001 présentées au tableau A4, annexe D), on constate que la proportion de la population de 15 ans ou plus ayant terminé des études universitaires est nettement supérieure dans les régions de Montréal (21,6 %), de la Capitale-Nationale (16,7 %) et de l'Outaouais (15,0 %). En revanche, c'est dans les régions de la Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine (6,1 %), du Nord-du-Québec (6,2 %) et de la Côte-Nord (6,9 %) que cette proportion apparaît la plus faible.

45. Ce taux indique le nombre de personnes qui ont obtenu un baccalauréat parmi 100 personnes originaires d'une région donnée et ayant fait leurs études secondaires au Québec (MELS, 2007a, p. 13).

Figure 6
Pourcentage d'étudiants à temps partiel au 1er cycle parmi l'effectif universitaire[1] au Québec[2], en Ontario, en Colombie-Britannique[3] et dans l'ensemble du Canada, pour les années 1992, 1995, 1998, 2001 et 2003



1. Sont exclus de l'effectif universitaire : les individus inscrits à un programme menant à un certificat ou à un diplôme du collégial, ceux inscrits à un programme conduisant à un certificat ou à un diplôme de formation technique ou professionnelle ou encore à un diplôme de formation préparatoire ainsi que ceux inscrits à un niveau d'études tel qu'un niveau de programme sans objet ou élément hors programme (assister à des cours sans unités ou des cours à unités sans chercher à obtenir une attestation).
2. Pour les établissements du Québec, les codes de la Classification des programmes d'enseignement (CPE) attribués aux programmes sont sujets à révision.
3. Les données sont sujettes à révision. La conciliation des données de Statistique Canada et de celles de l'Université Simon Fraser pour 2003-2004 n'est pas terminée.

Note : Les données sont arrondies au cinquième près. Les données inférieures à cinq sont confidentielles.

Source : Statistique Canada, Système canadien d'information socioéconomique (CANSIM), tableau 477-0013. Données compilées par le Conseil supérieur de l'éducation.

4.1.5 La fréquentation de l'université à temps partiel et la durée des études

La popularité des études à temps partiel

Au Québec, la fréquentation de l'université à temps partiel apparaît fréquente par comparaison avec la situation observée dans l'ensemble du Canada. Même si ce pourcentage est en baisse entre 1992 et 2003, il reste que le tiers de la population étudiante au 1er cycle avait adopté un tel régime d'études dans les universités québécoises en 2003-2004, alors que la proportion se chiffrait à 20,7% pour l'ensemble des universités canadiennes (figure 6). Il est à noter que ce sont davantage les femmes qui s'inscrivent à un régime d'études à temps partiel, alors qu'elles représentaient, en 2003-2004, 60% de cette population au sein des universités québécoises, une tendance également observée dans les autres provinces canadiennes (ACPPU, 2007).

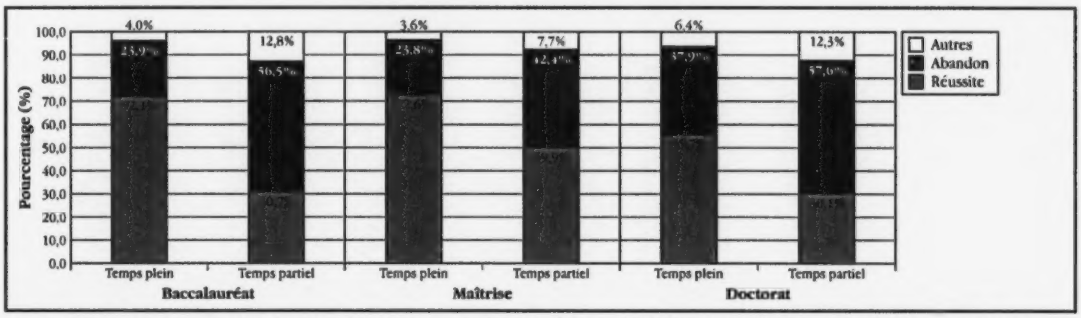
Le régime d'études à temps partiel apparaît particulièrement populaire au 2e cycle. Bon an mal an, un peu plus de la moitié des étudiants s'inscrivent à la maîtrise à temps partiel (soit entre 52 et 56%). Au doctorat, entre 1999 et 2003, la part des étudiants inscrits à temps partiel a varié entre 8 et 14% (tableau A5, annexe D). Il faut toutefois prendre en considération le fait que ces étudiants inscrits à temps partiel à un moment donné ne le sont peut-être pas tout au long de leurs études ; certains peuvent choisir de faire une partie de leur programme à temps plein et le reste à temps partiel.

La diplomation et la réussite

Certes, la participation de la population à des études à temps partiel contribue à hausser au Québec le niveau d'accès à l'université. Toutefois, ce régime d'études est associé à de plus faibles taux de diplomation (Sales, 1996 ; Pageau et Bujold, 2000 ; CSE, 2000), ce qui pose des défis supplémentaires aux unités d'enseignement et de recherche en ce qui concerne le soutien à la persévérance et à la réussite des études. C'est ce que révèlent les données de la figure 7. De fait, les taux de réussite[46] des cohortes de 1992 à 1998 sont plus élevés pour les étudiants qui étaient inscrits à temps plein lors de leur première inscription que pour ceux qui l'étaient à temps partiel, et ce, tant au baccalauréat (72,2% contre 30,7% après 6 ans

46. Le taux de réussite renvoie à la proportion des nouvelles inscriptions qui, au trimestre concerné et par référence à l'établissement de départ, ont obtenu un baccalauréat, une maîtrise ou un doctorat, peu importe le programme, la discipline ou le domaine d'études. Par conséquent, les étudiants qui changent d'établissement sans avoir terminé leurs études ne sont pas considérés dans le taux de réussite, et ce, même s'ils obtiennent une sanction d'un autre établissement. À la maîtrise, cependant, les étudiants inscrits à des études de 3e cycle sont considérés dans l'établissement des taux de réussite (MELS, DRSI, décembre 2006).

Figure 7
Taux de réussite[1] et d'abandon[2] au baccalauréat, à la maîtrise et au doctorat 6 ans[3] après la première inscription, moyenne des cohortes de l'automne 1992 à l'automne 1998[4], pour les admis à temps plein et à temps partiel



1. Proportion des nouveaux inscrits qui, au trimestre concerné et par référence à l'établissement de départ, ont déjà obtenu un baccalauréat (peu importe la discipline) ou une maîtrise (peu importe la discipline) ou qui sont inscrits à des études de 3e cycle ou au doctorat (peu importe la discipline). Par convention, la sanction est réputée avoir été obtenue au trimestre qui suit immédiatement le trimestre de fin d'études (est utilisé le trimestre de fin d'études généré par le système GDEU).
2. Proportion des nouveaux inscrits qui, au trimestre concerné, ne sont pas inscrits dans l'établissement de départ et demeurent non inscrits au cours des quatre trimestres suivants de même que jusqu'à la fin de la période d'observation.
3. Au doctorat, il s'agit des taux de réussite et d'abandon **9 ans** après la première inscription.
4. Au doctorat, il s'agit de la moyenne des cohortes de l'automne 1990 à l'automne 1995.

Autres : Pour le baccalauréat : interruption, réinscription à des études de baccalauréat et réinscription à des études autres que celles de baccalauréat.
Pour la maîtrise : interruption, réinscription à des études de maîtrise ou réinscription à des études autres que celles de maîtrise ou de 3e cycle.
Pour le doctorat : interruption, réinscription à des études de doctorat ou réinscription à des études autres que celles de doctorat.

Source : MELS, DRSI, décembre 2006.

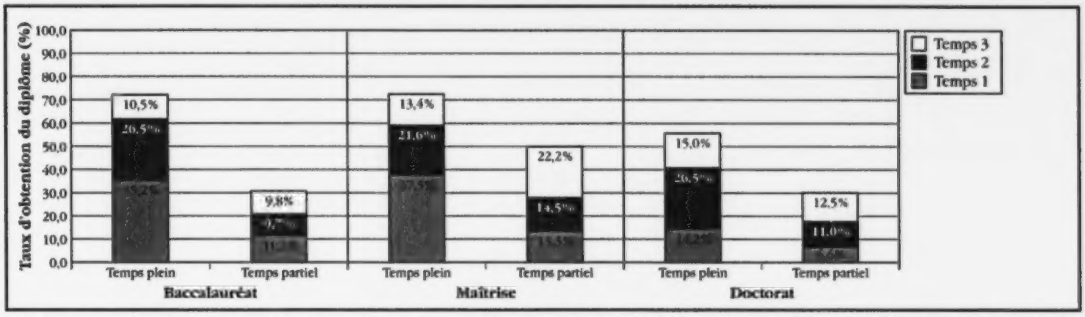
d'études) qu'à la maîtrise[47] (72,5% contre 50,0% après 6 ans d'études) et au doctorat (55,7% contre 30,1% après 9 ans d'études).

Réciproquement, le taux d'abandon apparaît plus élevé chez les étudiants qui étaient inscrits à temps partiel lors de leur première inscription (figure 7). Au baccalauréat, le taux d'abandon après 6 ans d'études s'établit en moyenne, pour les cohortes de 1992 à 1998, à 23,9% chez les étudiants à temps plein contre 56,5% chez leurs homologues à temps partiel, pour un écart de 32,6 points de pourcentage. À la maîtrise et au doctorat, l'écart est légèrement plus faible, mais toujours notable. À la maîtrise, 23,8% des étudiants inscrits à temps plein entre 1992 et 1998 ont abandonné 6 ans après leur première inscription contre 42,4% chez ceux à temps partiel (pour un écart de 18,6 points de pourcentage). Au doctorat, les proportions se chiffrent respectivement à 37,9% et à 57,6% (pour un écart de 19,7 points de pourcentage) pour la moyenne des cohortes de 1990 à 1995, 9 ans après la première inscription. Rappelons toutefois que cette donnée concerne les abandons par référence à l'établissement d'attache : les étudiants qui ont abandonné peuvent éventuellement obtenir une sanction dans un autre établissement que celui de leur première inscription.

Si ces données révèlent que les études à temps partiel sont liées à des taux de réussite plus faibles et à des taux d'abandon plus élevés, quelques nuances méritent d'être soulignées. D'abord, rappelons que ces données tiennent compte du régime d'études lors de la première inscription et que, par conséquent, elles font fi des changements de régime en cours d'études. Ainsi, il est possible de croire que les étudiants qui sont à temps partiel lors de leur première inscription mais qui réalisent une partie de leur programme à temps plein contribuent à augmenter le taux de réussite des étudiants à temps partiel. D'autre part, ainsi que l'illustre la figure 7, un certain nombre d'étudiants n'ont ni obtenu un diplôme ni abandonné leurs études dans la période prise en compte (soit 6 ans pour le baccalauréat et la maîtrise et 9 ans pour le doctorat). La proportion de ces autres étudiants qui sont toujours en cheminement et qui sont donc encore susceptibles d'obtenir un diplôme apparaît d'ailleurs plus élevée chez les étudiants inscrits à temps partiel que chez leurs homologues à temps plein (12,8% contre 4,0% au baccalauréat, 7,7% contre 3,6% à la maîtrise et 12,3% contre 6,4% au doctorat). Quoi qu'il en soit, même si tous les étudiants à temps partiel qui sont

47. Si les taux de réussite chez les étudiants à temps partiel paraissent relativement élevés à la maîtrise, on peut présumer que la maîtrise offerte en formation continue est fréquente et bien acceptée dans les milieux de travail.

Figure 8
Réussite[1] au baccalauréat, à la maîtrise et au doctorat en fonction des années d'études[2] après la première inscription, moyenne des cohortes de l'automne 1992 à l'automne 1998[3], pour les admis à temps plein et à temps partiel



1. Proportion des nouveaux inscrits qui, au trimestre concerné et par référence à l'établissement de départ, ont déjà obtenu un baccalauréat (peu importe la discipline) ou une maîtrise (peu importe la discipline) ou qui sont inscrits à des études de 3e cycle ou au doctorat (peu importe la discipline). Par convention, la sanction est réputée avoir été obtenue au trimestre qui suit immédiatement le trimestre de fin d'études (est utilisé le trimestre de fin d'études généré par le système GDEU).
2. Les temps 1, 2 et 3 représentent le temps écoulé depuis la première inscription à un cheminement à temps plein ou à temps partiel. Selon le type de diplôme visé, ces trois temps sont définis comme suit :

	Baccalauréat	Maîtrise	Doctorat
Temps 1	Après 3 ans	Après 2 ans	Après 4 ans
Temps 2	Après 4 ans	Après 3 ans	Après 6 ans
Temps 3	Après 6 ans	Après 6 ans	Après 9 ans

3. Au doctorat, il s'agit de la moyenne des cohortes de l'automne 1990 à l'automne 1995.

Source : MELS, DRSI, décembre 2006.

encore en cheminement terminaient avec succès leur formation, les taux de réussite demeureraient plus élevés chez les étudiants inscrits à temps plein.

La durée des études

L'adoption d'un régime d'études à temps partiel a nécessairement un impact sur la durée des études. À chacun des cycles, 30 crédits de cours définissent une année d'études en équivalence au temps plein, soit 2 trimestres de 15 crédits par an. Les programmes de baccalauréat comportent entre 90 et 120 crédits, ceux de maîtrise en ont entre 45 et 60, tandis que ceux de doctorat en comprennent généralement 90. La durée des programmes[48] est donc variable de l'un à l'autre : elle se situe entre 3 et 4 ans pour le baccalauréat, entre 1 an et demi et 2 ans pour la maîtrise et entre trois ans et demi et 4 ans pour le doctorat. Pour terminer leur programme dans ces temps, les étudiants doivent avoir chaque trimestre une pleine charge de 15 crédits et ne pas subir d'échec. À la lumière des données statistiques, ces normes semblent plutôt optimistes, y compris pour les étudiants à temps plein. C'est ce que révèlent les données illustrées à la figure 8.

Au baccalauréat, parmi les étudiants à temps plein (lors de leur première inscription) qui obtiennent un diplôme à l'intérieur de 6 ans, la majorité (soit 85,5 %) y parviennent à l'intérieur de 4 ans (figure 8). Si l'on prend en compte l'ensemble des diplômés de baccalauréat de 1999-2000 à 2003-2004, qu'importe leur régime d'études, la durée moyenne des études se chiffre à 6,5 trimestres à temps plein et à 8,8 trimestres au total (données non illustrées)[49]. Puisque la durée des programmes de baccalauréat varie entre 6 et 8 trimestres, on peut constater que, dans les faits, la durée moyenne des études dépasse légèrement la durée prévue pour des études réalisées à temps plein et sans échec.

Pour la maîtrise, le taux de réussite à l'intérieur de 2 ans est faible, y compris chez ceux qui commencent leurs études à temps plein. Parmi les diplômés de maîtrise (à l'intérieur de 6 ans) qui se sont inscrits à temps plein, seulement 51,7 % obtiennent leur diplôme après 2 ans, alors que 29,8 % y parviennent après des études ayant duré entre 2 et 3 ans et 18,5 %, entre 3 et 6 ans (figure 8). Chez l'ensemble des titulaires d'une maîtrise obtenue de 1999-2000 à 2003-2004, qu'importe le régime d'études adopté, la durée moyenne des études est de 4,2 trimestres à temps plein pour un total de 7 trimestres (données

48. Tout au long de cet avis, la durée des programmes renvoie à la durée des études considérée par le MELS aux fins de financement, par opposition à la durée réelle des études qui renvoie au temps écoulé entre la première inscription et la diplomation. La première est théorique, tandis que la seconde est effective.

49. MELS (2007). *Indicateurs de l'éducation*, p. 84-85.

non illustrées)[50], ce qui est au-delà du seuil prévu pour un cheminement à temps plein et sans échec (entre 3 et 4 trimestres). La proportion élevée d'étudiants à temps partiel à la maîtrise ne peut expliquer ce décalage entre la durée réelle des études et la durée des programmes, puisqu'il s'observe tout autant chez les étudiants à temps plein. En effet, parmi les étudiants à temps plein qui réussissent, seulement 51,7% obtiennent leur diplôme à l'intérieur de 2 ans (figure 9).

Ces constats au regard de la maîtrise peuvent trouver des éléments de réponse dans les travaux amorcés par l'Association des doyens des études supérieures au Québec (ADESAQ) sur la nature, la structure et les activités associées aux programmes de maîtrise offerts au Québec, dont un premier rapport vient d'être publié (ADESAQ, 2007). L'ADESAQ constate des différences significatives entre les programmes de maîtrise[51] du Québec[52] et ceux d'ailleurs au Canada et des États-Unis[53]. Au Québec, les programmes de maîtrise comportent en moyenne un plus grand nombre de crédits (soit 45 crédits contre 31 hors Québec) et la durée des programmes est environ d'un trimestre de plus. De surcroît, la durée réelle des études y apparaît plus longue. Ce dernier constat est formulé sur la base d'une étude du G10[54] sur la cohorte de 1993 qui révèle que la durée moyenne des études des diplômés est de 9,6 trimestres pour ceux des établissements du Québec, comparativement à 6,8 trimestres pour leurs homologues ayant étudié hors Québec. Dans cette perspective, l'ADESAQ souligne le fait que la durée réelle des études de maîtrise au Québec dépasse la durée sur laquelle est basé le financement, dans une proportion de l'ordre du simple au double. Par ailleurs, à la lumière d'une analyse des compétences et des objectifs visés par les programmes de maîtrise, l'ADESAQ met en cause les exigences de ces programmes, lesquelles lui paraissent généralement trop élevées, relevant même parfois du doctorat.

Au doctorat, la durée moyenne des études s'avère également plus longue que celle prévue aux fins de financement par le MELS. Parmi l'ensemble des personnes ayant obtenu leur diplôme en 9 ans ou moins de 1990 à 1995 et inscrites à temps plein au début de leur programme, seulement 25,5% ont obtenu leur doctorat après 4 ans d'études. En fait, la majorité d'entre elles (soit 47,1%) obtiennent leur diplôme après des études ayant duré entre 4 et 6 ans (figure 8). En moyenne, les titulaires d'un doctorat ont été inscrits pendant 13,7 trimestres à temps plein, pour un total de 16 trimestres (données non illustrées)[55], ce qui est largement supérieur à la durée considérée par le MELS aux fins de financement.

En bref, ce tour d'horizon a permis de mettre en évidence la popularité du régime d'études à temps partiel au Québec (en comparaison du reste du Canada) et sa relation avec des taux de réussite plus faibles et des taux d'abandon plus élevés aux trois cycles. Il a également permis de constater que les taux d'abandon aux cycles supérieurs sont très élevés, surtout au doctorat, et ce, autant chez les étudiants qui s'inscrivent à temps plein au début de leur programme que chez ceux qui sont à temps partiel (37,9% et 57,6%). En ce qui touche la durée des études, on a vu qu'elle excède la durée des programmes, y compris chez les étudiants à temps plein, en particulier aux cycles supérieurs. Divers facteurs peuvent être associés à cette tendance. On peut présumer qu'il faut de nos jours consacrer plus de temps à l'accumulation des connaissances qui mènent aux frontières du savoir dans un champ disciplinaire donné. Dans les sciences expérimentales, par exemple, l'appareillage de laboratoire est maintenant très complexe, par exemple un microscope classique comparé au microscope électronique à balayage des laboratoires. De plus, il est souhaitable aujourd'hui qu'un doctorant ait à son actif des publications et des expériences de charges de cours, ce qui contribue à allonger ses études. Bien d'autres facteurs sont également à prendre en considération pour comprendre la durée des études, qu'il s'agisse de l'obtention ou non de bourses et du fait de travailler durant ses études (par obligation ou par choix). Toutefois, le Conseil n'a pas étudié cette question dans le cadre de la préparation de cet avis.

4.1.6 Les variations en fonction des domaines d'études

Au regard de la durée des études, des écarts sont susceptibles d'être observés en fonction des domaines d'études, puisque la durée des programmes varie de l'un à l'autre. Par surcroît, dans son avis intitulé *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*, le Conseil (2000) constatait des taux de réussite fort différents entre les domaines d'études. Des constats similaires sont tirés dans les pages suivantes à partir de données actualisées, c'est-à-dire pour la moyenne des cohortes d'entrée à temps plein de l'automne 1992 à l'automne 1998. En fonction de l'indicateur retenu, pour qu'un étudiant soit considéré comme ayant réussi, il doit avoir obtenu un diplôme de son établissement d'attache (c'est-à-dire de l'établissement

50. MELS (2007). *Indicateurs de l'éducation*, p. 86-87.

51. Tous les types de maîtrise confondus : cours, avec recherche et avec stage.

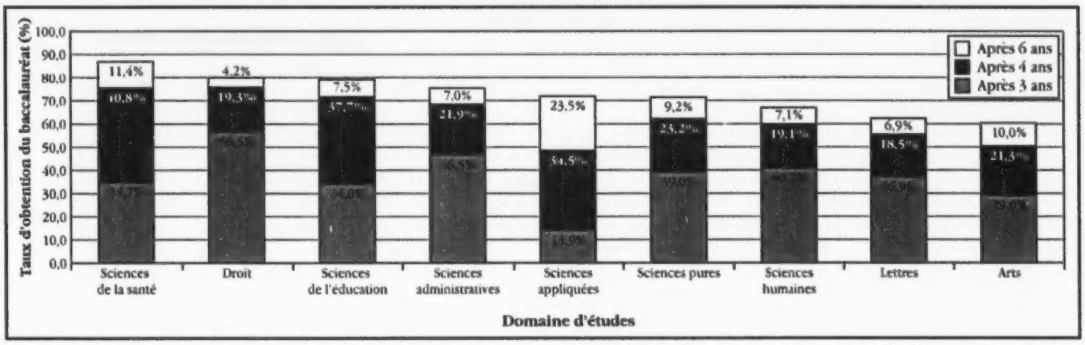
52. Il s'agit d'un échantillon de 36 programmes de maîtrise provenant de 8 établissements québécois.

53. Il s'agit d'un échantillon de 63 programmes de maîtrise (17 provenant de 5 établissements situés ailleurs au Canada et 46 provenant de 20 établissements américains).

54. Le G10 comprend les universités suivantes: Laval, Montréal, McGill, Queen's Toronto, McMaster, Waterloo, Western Ontario, Alberta et British Columbia. Ce groupe est devenu le G13 avec l'ajout de Dalhousie, Ottawa et Calgary.

55. *Ibid.*, p. 88-89.

Figure 9
Réussite[1] au baccalauréat en fonction des années d'études (3, 4 et 6 ans après la première inscription à un cheminement à temps plein), selon le domaine d'études, moyenne des cohortes de l'automne 1992 à l'automne 1998



1. Proportion des nouveaux inscrits qui, au trimestre concerné et par référence à l'établissement de départ, ont déjà obtenu un baccalauréat (peu importe la discipline). Par convention, la sanction est réputée avoir été obtenue au trimestre qui suit immédiatement le trimestre de fin d'études (est utilisé le trimestre de fin d'études généré par le système GDEU).

Source : MELS, DRSI, décembre 2006.

de sa première inscription), qu'il ait ou non changé de programme[56].

Au baccalauréat (figure 9, voir aussi le tableau A6, annexe D), globalement, c'est-à-dire après 6 ans d'études, les domaines se partagent en 3 groupes :

- les sciences de la santé, le droit et les sciences de l'éducation figurent dans le peloton de tête, avec des taux de réussite de près de 80 % ;
- les sciences de l'administration, les sciences appliquées, les sciences pures et les sciences humaines forment le deuxième peloton, avec près de 70 % de réussite ;
- enfin, les lettres et les arts obtiennent des taux de réussite voisins de 60 %.

Le temps avant la diplomation varie toutefois d'un domaine à l'autre. Le droit se démarque avec 56,5 % d'étudiants qui obtiennent leur diplôme à l'intérieur de 3 ans. Des taux de réussite élevés après 3 ans d'études s'observent également en sciences de l'administration (46,5 %) ainsi qu'en sciences pures, en sciences humaines et en lettres (de 36 à 41 %). En revanche, le délai entre la première inscription et la diplomation est plus long en sciences appliquées, fort probablement parce que les programmes de génie comportent généralement 120 crédits : le taux de réussite à l'intérieur de 3 ans est seulement de 13,9 %, tandis que le tiers (34,5 %) des étudiants obtiennent leur diplôme après avoir étudié entre 3 et 4 ans et 23,5 %, entre 4 et 6 ans. Une situation quelque peu semblable s'observe en sciences de la santé et en sciences de l'éducation[57], où la majorité des étudiants obtiennent leur diplôme en 3 ou 4 ans.

Pour la maîtrise (figure 10, voir aussi le tableau A7, annexe D), les domaines se partagent aussi en trois groupes en ce qui concerne les taux de réussite après 6 ans d'études chez les inscrits à temps plein :

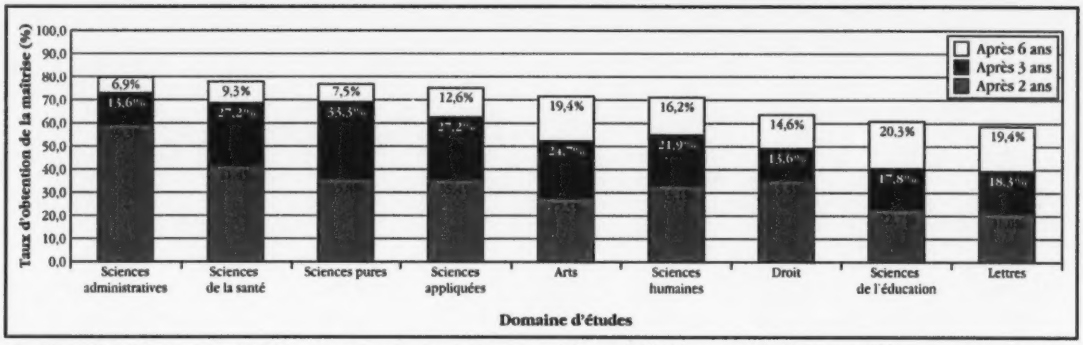
- les sciences de l'administration, les sciences de la santé, les sciences pures et les sciences appliquées se distinguent par des taux de réussite de plus de 75 % ;
- les sciences humaines et les arts forment un deuxième groupe avec des taux de réussite se situant entre 70 % et 75 % ;
- le droit, les sciences de l'éducation et les lettres ont des taux de réussite avoisinant les 60 %.

Certains domaines se démarquent par des taux élevés de diplomation après 2 ans d'études. Il s'agit des sciences de l'administration, des sciences de la santé, des sciences pures, des sciences appliquées, du droit ainsi que des sciences humaines, où près de la moitié des étudiants diplômés après 6 ans obtiennent en fait leur diplôme à

56. De fait, si un étudiant fait sa première inscription en droit à l'Université Laval, mais poursuit ses études et obtient son diplôme en administration dans ce même établissement, il sera considéré comme ayant obtenu son diplôme dans la cohorte de droit. Cependant, si ce même étudiant poursuit plutôt ses études en droit à l'Université de Montréal et les réussit, il sera considéré comme avoir abandonné ses études dans la cohorte de droit de l'Université Laval ET comme avoir réussi dans la cohorte de droit de l'Université de Montréal. Les difficultés relatives au suivi des étudiants dans l'ensemble du réseau universitaire québécois devraient être résolues dans des analyses ultérieures grâce à la déclaration du code permanent dans le système GDEU du MELS qui doit être faite depuis 2000.

57. Ces résultats s'expliquent, entre autres, par un changement récent concernant le nombre de crédits du programme des sciences de l'éducation, qui est passé de 90 à 120 au milieu des années 1990.

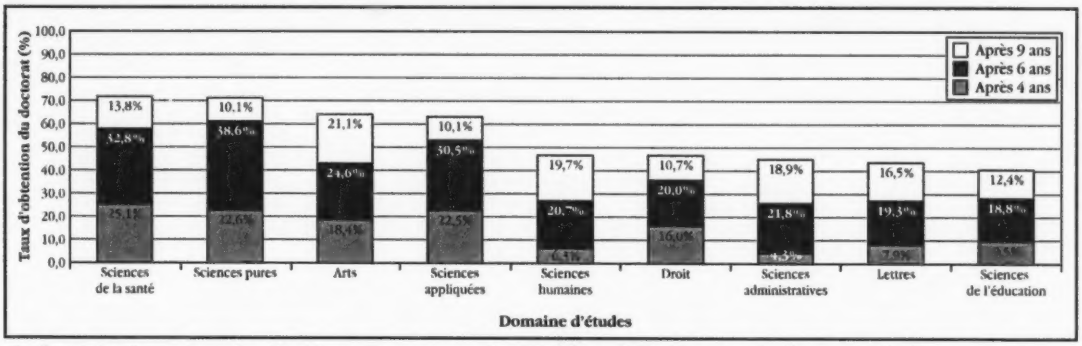
Figure 10
Réussite[1] à la maîtrise en fonction des années d'études (2, 3 et 6 ans après la première inscription à un cheminement à temps plein), selon le domaine d'études, moyenne des cohortes de l'automne 1992 à l'automne 1998



1. Proportion des nouveaux inscrits qui, au trimestre concerné et par référence à l'établissement de départ, ont déjà obtenu une maîtrise (peu importe la discipline) ou qui sont inscrits à des études de 3e cycle. Par convention, la sanction est réputée avoir été obtenue au trimestre qui suit immédiatement le trimestre de fin d'études (est utilisé le trimestre de fin d'études généré par le système GDEU).

Source : MELS, DRSI, décembre 2006.

Figure 11
Réussite[1] au doctorat en fonction des années d'études (4, 6 et 9 ans après la première inscription à un cheminement à temps plein), selon le domaine d'études, moyenne des cohortes de l'automne 1990 à l'automne 1995



1. Proportion des nouveaux inscrits qui, au trimestre concerné et par référence à l'établissement de départ, ont déjà obtenu un doctorat (peu importe la discipline). Par convention, la sanction est réputée avoir été obtenue au trimestre qui suit immédiatement le trimestre de fin d'études (est utilisé le trimestre de fin d'études généré par le système GDEU).

Source : MELS, DRSI, décembre 2006.

l'intérieur de 2 ans. Pour les autres domaines, soit les arts, les sciences de l'éducation et les lettres, cette durée médiane se situe plutôt entre 2 et 3 ans.

Au doctorat (figure 11, voir aussi le tableau A8, annexe D), les taux de réussite après 9 ans d'études pour les cohortes d'entrée à temps plein de l'automne 1990 à l'automne 1995 présentent des écarts importants en fonction des domaines :

- les sciences de la santé et les sciences pures se démarquent par des taux de réussite supérieurs à 70 % ;
- les arts et les sciences appliquées suivent avec des taux de réussite légèrement inférieurs à 65 % ;
- viennent enfin les sciences humaines, le droit, les sciences de l'administration, les sciences de l'éducation et les lettres, où les taux de réussite se situent entre 41 % et 47 %.

La diplomation après 4 ans d'études est fréquente en sciences de la santé, en sciences pures, en sciences appliquées, en arts et en droit. Dans ces domaines, la moitié des étudiants qui ont obtenu un diplôme après 9 ans ont, en fait, terminé leur programme de doctorat après 4 ou 5 ans d'études. Cette durée médiane est également celle des sciences de l'éducation. Pour les sciences humaines, les lettres et les sciences de l'administration, la durée médiane se situe plutôt entre 5 et 6 ans.

De l'ensemble de ces données, il se dégage un certain nombre de différences, en particulier aux cycles supérieurs, entre, d'une part, les sciences de la santé, les sciences pures et les sciences appliquées et, d'autre part, les disciplines issues des sciences humaines. De fait, le premier groupe se distingue généralement du second par des taux de réussite plus élevés et un délai plus court avant la diplomation. Or, ces deux groupes présentent traditionnellement des différences pour ce qui est de l'encadrement des étudiants en formation à la recherche. Dans le premier groupe, l'étudiant travaille en étroite collaboration avec son directeur à un projet qui concerne le programme de recherche de ce dernier. Dans le second groupe, l'étudiant a beaucoup plus de latitude dans le choix et la définition de son projet. L'encadrement s'avère donc généralement moins serré, le directeur étant davantage un critique qu'un collaborateur. Ainsi, le premier modèle est plus directif, tandis que l'autre confère à l'étudiant plus d'autonomie. De plus, l'étudiant qui travaille à un projet à l'intérieur du programme de recherche subventionné de son directeur peut recevoir une bourse à partir de la subvention de recherche du professeur. Il est plus difficile pour un directeur du domaine des sciences humaines d'offrir à son étudiant une bourse à même ses fonds de recherche pour qu'il travaille à un projet hors du programme dans lequel il a mérité sa subvention. Ainsi, le type d'encadrement et l'offre de bourses peuvent influer sur le taux de réussite et sur la durée des études. Bien d'autres facteurs sont toutefois à considérer, par exemple le régime d'études (temps plein ou partiel). Or, le Conseil n'a pas réalisé dans le cadre de cet avis les travaux nécessaires pour identifier les facteurs les plus déterminants de la réussite et de la durée des études.

4.1.7 L'insertion professionnelle

Pour terminer cet examen de l'état de la situation concernant la scolarisation universitaire sont présentées quelques données relatives à l'insertion professionnelle. D'abord, les enquêtes menées auprès des diplômés permettent d'évaluer les retombées de la formation universitaire et sa pertinence au regard des besoins du marché du travail et des compétences recherchées. D'autre part, les données prévisionnelles sur l'emploi amènent le Conseil à s'interroger sur l'équilibre entre les besoins de main-d'œuvre et le nombre de diplômés universitaires.

À la lumière des données du MELS présentées au tableau 6 en ce qui concerne le marché du travail québécois, on note une baisse du taux d'emploi chez les titulaires d'un baccalauréat et d'une maîtrise pour la période de 1999 à 2005[58]. Cependant, la somme du taux d'emploi et du pourcentage de personnes aux études demeure à peu près constante sur la période observée, soit près de 93%. Les titulaires d'un baccalauréat et d'une maîtrise de 2005 tendent à continuer leurs études dans de plus fortes proportions que leurs homologues de 1999. Les motifs liés à cette situation demeurent toutefois inconnus; on ne sait, par exemple, si les diplômés poursuivent leurs études faute de trouver un emploi. Chez les doctorants de la promotion de 2005, c'est plus de 20% qui poursuivent leur formation à titre de stagiaires postdoctoraux.

En ce qui touche le taux de chômage, quoiqu'il soit en baisse pour toutes les catégories de diplômés, il demeure généralement plus faible chez les diplômés universitaires. Selon l'enquête de 2005, il se chiffre, par exemple, à 5,3% chez les bacheliers et à 5,7% chez les titulaires d'une maîtrise comparativement à 10,2% pour les titulaires d'une attestation de spécialisation professionnelle (ASP) et à 11,2% pour les titulaires d'un diplôme d'études professionnelles (DEP). La situation des doctorants de 2005 s'avère toutefois plus difficile puisque leur taux de chômage (7,4%) est plus élevé que celui des diplômés des programmes de baccalauréat et de maîtrise. Ce constat issu des données de l'enquête *Relance* (MELS) est cohérent par rapport aux résultats de l'Enquête nationale des diplômés (Centre d'étude sur l'emploi et la technologie [CETECH]), selon lesquels les personnes ayant obtenu un doctorat en 2000 au Québec connaissaient, en 2002, un taux de chômage (6,2%) plus élevé que celui des titulaires d'une maîtrise (4,6%), bien que le taux de chômage ne suffise pas à évaluer l'insertion professionnelle des diplômés.

En outre, comme en témoignent l'enquête *Relance* et l'Enquête nationale des diplômés, les diplômés universitaires ont une meilleure situation sur le marché du travail. Dans l'ensemble, plus le diplôme est avancé, plus les salaires sont élevés et plus le lien entre la formation et l'emploi occupé est fort. Par exemple, le revenu annuel médian des nouveaux docteurs s'évaluait en 2002 à 55 000$, soit 8 000$ de plus que les titulaires d'une maîtrise et 15 000$ de plus que les bacheliers. En ce qui touche l'occupation d'un emploi en rapport avec la formation, elle était le lot en 2002 de 97,2% des titulaires d'un doctorat en emploi contre, respectivement, 91,8% et 87,6% pour leurs homologues des programmes de maîtrise et de baccalauréat (Arrache et Landry, 2006).

Même si la scolarité universitaire procure des avantages concurrentiels aux nouveaux diplômés sur le marché du travail, on ne peut faire fi de certaines difficultés d'insertion professionnelle chez les diplômés universitaires, en raison principalement du taux de chômage observé et de

58. Des modifications méthodologiques apportées aux enquêtes *Relance* à partir de 2003 ont légèrement favorisé l'augmentation de la proportion d'individus aux études et la diminution du taux d'emploi.

Tableau 6
Situation d'emploi des personnes titulaires d'un diplôme d'études professionnelles, d'un diplôme d'études collégiales (formation technique), d'un baccalauréat, d'une maîtrise ou d'un doctorat, Québec, promotions de 1997-1998 et de 2003-2004[1]

Type de diplôme obtenu	Année d'enquête	Personnes diplômées visées par l'enquête	Situation au mois de janvier					Taux de chômage[2]	Salaire hebdomadaire brut moyen (emplois temps plein)	
			En emploi	Stagiaires postdoctoraux	À la recherche d'un emploi	Aux études	Personnes inactives			
		N	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	$ courant	$ constant (1992 = 100)[3]
ASP	2005	4 474	74,1	-	8,4	12,1	5,4	10,2	571	463
	1999	4 437	77,3	-	10,9	6,8	5,0	12,4	478	443
DEP	2005	28 570	77,1	-	9,7	8,9	4,3	11,2	546	442
	1999	22 596	74,5	-	13,3	8,3	3,9	15,1	443	410
DEC	2005	16 961	65,8	-	3,8	27,9	2,4	5,5	556	450
	1999	14 846	73,2	-	5,3	19,3	2,1	6,8	474	439
Baccalauréat	2005	27 670	68,1	-	3,8	25,0	3,1	5,3	763	618
	1999	28 276	75,6	-	5,2	16,5	2,7	6,4	670	620
Maîtrise	2005	7 307	73,5	-	4,5	18,9	3,1	5,7	1 041	843
	1999	6 117	79,7	-	6,4	11,7	2,2	7,4	948	878
Doctorat	2005	981	68,4	20,6	5,5	2,6	2,9	7,4	1 137	921

1. Sont considérées comme des «personnes diplômées visées par l'enquête» toutes les personnes titulaires d'un diplôme d'études professionnelles (DEP), d'une attestation de spécialisation professionnelle (ASP) ou d'un diplôme d'études collégiales (DEC) de la formation technique qui ont obtenu leur diplôme entre le 1er septembre et le 31 août de l'année suivant l'obtention du diplôme. Par exemple, l'enquête de 2005 porte sur la promotion de l'année scolaire 2003-2004. En 2005, les personnes réinscrites au collégial au mois de septembre suivant l'obtention du diplôme sont comptées dans la population visée. Sont aussi considérées comme des «personnes diplômées visées par l'enquête» toutes les personnes titulaires d'un baccalauréat ou d'une maîtrise qui résident au Canada et qui ont reçu leur diplôme d'une université québécoise au cours de l'année civile précédant de deux ans l'année d'enquête. Finalement, toutes les personnes titulaires d'un doctorat qui ont reçu leur diplôme au cours de l'année civile 2003 sont considérées comme des «personnes diplômées visées par l'enquête».
2. Taux de chômage : rapport, exprimé en pourcentage, entre le nombre de personnes diplômées à la recherche d'un emploi et l'ensemble de la population active (constituée uniquement des personnes en emploi et de celles à la recherche d'un emploi).
3. Contenu du panier de 2001.

Note : Pour connaître les définitions de chacun des concepts illustrés dans ce tableau, consulter le site du MELS à l'adresse suivante : www.mels.gouv.qc.ca/Relance/universite/RelUni.htm (consulté le 10 janvier 2008).

Source : MELS, DRSI, enquêtes *Relance*, 2006. Données compilées par le Conseil supérieur de l'éducation.

la surqualification de ce groupe sur le marché du travail[59]. À cet égard, une partie tout de même élevée des répondants à l'Enquête nationale des diplômés de 2002 se considéraient comme surqualifiés par rapport à l'emploi occupé, soit autour de 30 % des titulaires d'un baccalauréat et d'une maîtrise et un peu plus de 20 % des doctorants (Arrache et Landry, 2006).

Par ailleurs, la situation démographique du Québec et les prévisions au regard des besoins de main-d'œuvre pourraient commander un rehaussement de la scolarisation de la population à l'enseignement supérieur. Diverses analyses tendent en effet vers ce constat. D'après les estimations à moyen terme d'Emploi-Québec (Legris et Damak, 2007), 238 000 nouveaux emplois seront créés entre 2006 et 2010, dont 20 % de type professionnel, c'est-à-dire 47 600 nouveaux emplois qui devront être occupés par des diplômés universitaires (baccalauréat, maîtrise et doctorat confondus). Toute proportion gardée, la croissance du nombre d'emplois apparaît même un peu plus élevée dans cette catégorie de professions. La même tendance se dégage des prévisions à long terme : sur les 368 000 nouveaux emplois créés d'ici 2015, 78 000 seront de type professionnel, soit 21 % (Grenier et autres, 2007). Ces emplois connaîtront le niveau de croissance le plus élevé, lequel est estimé à 1,2 % par année.

En plus de la création de nouveaux emplois, les besoins de remplacement sont également nombreux, qu'ils soient causés par les départs définitifs (les retraites et les décès) ou par la mobilité interprofessionnelle (les changements d'occupation). Par exemple, 975 000 départs à la retraite sont prévus pour la période de 2005 à 2015 (Grenier et autres, 2007). Autrement dit, le quart des emplois seront libérés en 10 ans. D'après Emploi-Québec,

59. Conférence prononcée par M. Normand Roy, directeur du CETECH, lors d'une séance de travail tenue dans le cadre de la préparation de cet avis.

les besoins de remplacement seront plus importants dans les professions de type professionnel (Legris et Damak, 2007).

En somme, de l'analyse de l'évolution de la scolarisation conduite à la section 4.1, le Conseil retient les éléments suivants :

- Les taux d'accès aux études universitaires sont en constante évolution au Québec, suivant la même tendance que dans l'ensemble du Canada quoiqu'à un rythme moins rapide.
- Les objectifs de scolarisation pour 2010 proposés par le Conseil en 1990 sont soit déjà atteints ou en voie de l'être.
- Divers paramètres influencent toutefois l'accès aux études universitaires, que ce soit l'origine sociale, le genre, la région, le régime d'études et le domaine d'études.
- Les hommes accèdent aux études universitaires dans des proportions inférieures à celles des femmes, et ce, en écho aux écarts observés au secondaire et au collégial. Quant aux femmes, elles se démarquent par une progression constante aux cycles supérieurs.
- Le cheminement à temps partiel est plus fréquent au Québec que dans l'ensemble du Canada et ce régime d'études est associé à des taux plus faibles de réussite et à des taux plus élevés d'abandon.
- Les taux d'abandon apparaissent élevés au doctorat.
- Dans l'ensemble des domaines de formation, en particulier aux cycles supérieurs, la durée réelle des études s'avère plus longue que celle prévue par le MELS aux fins de financement.
- Le diplôme universitaire est associé à des conditions avantageuses sur le marché du travail.
- Selon les différents scénarios échafaudés, les besoins de main-d'œuvre de niveau universitaire sont appelés à croître au cours des prochaines années, et ce, de façon plus importante que dans les autres catégories d'emplois.

4.2 Le financement des universités

Pour étayer l'état de la situation concernant le développement des universités québécoises, la section qui s'amorce porte sur le financement des universités, de manière à déterminer si les universités québécoises ont disposé ou disposent encore aujourd'hui de fonds suffisants pour accomplir les différents volets de leur mission, à savoir la formation, la recherche et les services à la collectivité. Ce portrait retrace donc diverses facettes de l'évolution du financement des universités québécoises, en comparaison de la situation observée à l'échelle du Canada ou dans quelques provinces, plus particulièrement en Ontario et en Colombie-Britannique, à partir principalement des données de l'Association canadienne du personnel administratif universitaire (ACPAU)[60].

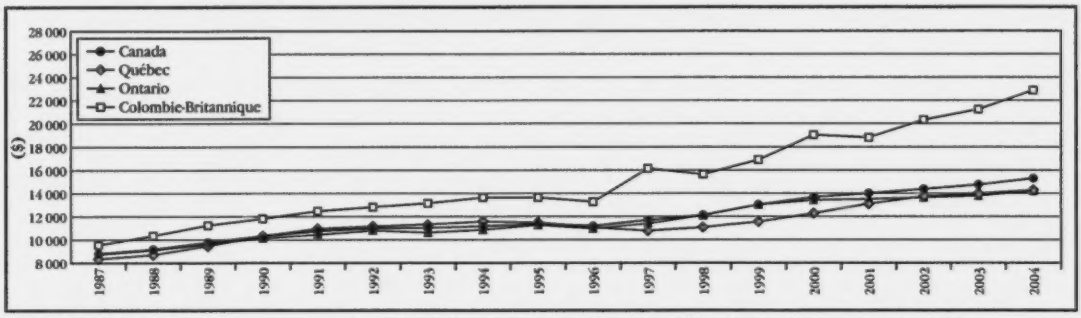
4.2.1 Les modalités du financement public

Le gouvernement québécois et le gouvernement canadien apportent tous deux une contribution financière aux universités québécoises. Rappelons que l'apport financier du gouvernement fédéral se situe principalement du côté de la recherche, alors que le gouvernement québécois soutient les universités principalement par une subvention de fonctionnement et, dans une proportion moindre, par le financement des investissements et de la recherche. Cette subvention de fonctionnement a pour objectif de couvrir les coûts d'enseignement, de soutien à l'enseignement et à la recherche (bibliothèque, audiovisuel, informatique) et de soutien institutionnel (administration, terrains et bâtiments). Elle comporte deux volets : la subvention de base et les ajustements spécifiques. La subvention de base est déterminée à partir d'une formule basée sur le nombre d'étudiants, leurs cycles d'études et leurs disciplines. Les ajustements spécifiques permettent de pallier certaines circonstances variables d'une université à l'autre, par exemple l'enseignement médical, les frais indirects de la recherche, le développement de nouveaux programmes, l'entretien de nouveaux espaces, la location d'espaces et l'aide aux personnes handicapées. Ils s'inscrivent ainsi dans les rapports que l'État québécois tisse avec chaque université, comme l'illustrait la section 3.2., et reposent sur les négociations entre chaque établissement et l'État. Ce dernier dispose de fonds additionnels qu'il utilise pour répondre aux besoins particuliers des établissements.

Le financement des investissements (biens capitalisables) fait aussi l'objet de subventions annuelles du gouvernement. Il repose sur un plan négocié entre l'établissement et le gouvernement. Il couvre les dépenses de rénovation et de réaménagement de biens immobiliers, de remplacement du mobilier, des appareils et de l'outillage ou d'augmentation du stock de ces derniers selon la croissance de l'effectif étudiant, outre les besoins particuliers. De plus, le ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation (MDEIE) accorde des subventions aux universités pour des projets compatibles avec ses mandats.

60. Pour plus d'informations sur ces données, consulter la brochure explicative de l'ACPAU à l'adresse suivante : www.caubo.ca/fr/brochure_explicative_f.cfm (consulté le 14 janvier 2008).

Figure 12
Fonds de fonctionnement par EEETP[1] ($), pour le Québec, l'Ontario, la Colombie-Britannique et le Canada, de 1987 à 2004[2]



1. Le calcul des EEETP s'effectue comme suit : nombre d'étudiants à temps plein + (nombre d'étudiants à temps partiel / 3,5).
2. L'année universitaire prise en compte est celle qui commence à la session d'automne.

Note : À compter de l'année 1999-2000, de nouveaux modes de calcul sont utilisés par Statistique Canada.

Avertissement : Certaines données contenues dans ces rapports font l'objet d'une interprétation ou d'un éclaircissement à cause des différences inhérentes entre les établissements sur le plan de leur taille, de leurs programmes, de leur organisation, du milieu physique, de la philosophie de gestion et des procédures budgétaires et comptables. Les comparaisons entre les régions doivent également tenir compte des différences dans les méthodes de financement, dans les fins d'exercice financier (qui varient du 31 mars au 30 juin) et dans les exigences des autorités provinciales en matière de rapports. La comparaison avec des rapports analogues d'années précédentes devrait être faite avec prudence en raison des modifications apportées aux lignes directrices régissant la compilation des données. À cet effet, voir l'avertissement du rapport financier de l'ACPAU 1999-2000 ainsi que la brochure explicative.

Sources : *Les revenus et les dépenses des universités* : ACPAU, Statistiques financières des universités et des collèges, préparées par Statistique Canada, cahiers de 1987-1988 à 2004-2005 ; *Les effectifs étudiants (1987-1988 à 1991-1992)* : Statistique Canada, *L'éducation au Canada*, cat. 81-229, Statistique Canada, *Revue trimestrielle de l'éducation*, cat. 81-003, vol. 2, n° 1, printemps 1995, p. 66, Statistique Canada, *Revue trimestrielle de l'éducation*, cat. 81-003, vol. 2, n° 3, automne 1995, p. 90 ; *Les effectifs étudiants* (1992-1993 à 2004-2005) : Statistique Canada, CANSIM, tableaux de recoupement 477-0013.

4.2.2 L'évolution du financement des universités

Rappelons que, depuis la publication du rapport du Comité conjoint CREPUQ-MEQ en 2002, il est admis dans le milieu universitaire que les universités québécoises sont sous-financées. Par rapport à l'ensemble du Canada, la perte est estimée à 375 millions de dollars par année, y compris les revenus de fiducie. Divers indicateurs présentés dans cette section apportent des précisions sur l'état du financement public des universités québécoises par rapport au reste du Canada.

Le fonds de fonctionnement par étudiant

La figure 12 (voir aussi le tableau A9, annexe D) présente les fonds de fonctionnement[61] par étudiant en équivalence au temps plein (EEETP) dont disposent les universités du Québec, en comparaison de l'Ontario, de la Colombie-Britannique et de l'ensemble du Canada. On remarque d'abord que le fonds de fonctionnement par EEETP est en hausse au Québec, en particulier depuis 1998. En 2004, les universités québécoises pouvaient compter sur un fonds de fonctionnement général par EEETP (14 272 $) semblable à celui de l'Ontario (14 216 $), mais toujours inférieur à celui de l'ensemble des universités canadiennes (15 287 $) pour un écart de 6,6 %. Si la Colombie-Britannique se distingue depuis 1997 par un fonds de fonctionnement général par EEETP largement supérieur à celui des autres provinces, l'écart s'accentue considérablement depuis les dernières années. Le Conseil n'a toutefois pas fait les investigations nécessaires pour comprendre la situation observable en Colombie-Britannique.

Le tableau 7 reprend les données des deux dernières années disponibles, cette fois pour chacune des provinces. En 2004-2005, le Québec se classait au septième rang parmi l'ensemble des provinces. Si les universités québécoises avaient disposé en 2004 d'un fonds de fonctionnement général équivalent à celui de l'ensemble du Canada, quelque 196 millions de dollars additionnels leur auraient été versés.

---

61. Le fonds de fonctionnement général renvoie au « fonds non affecté finançant les principales activités d'enseignement et de recherche de l'établissement, à l'exception de la recherche subventionnée. [...] Les dépenses du fonds couvrent les coûts de fonctionnement général de l'établissement, y compris les coûts de l'enseignement et de la recherche (autre que la recherche subventionnée), des services de soutien pédagogique, des services de la bibliothèque, des services aux étudiants, des services administratifs, des services d'entretien des immeubles et des relations extérieures ainsi que les autres dépenses de fonctionnement de l'établissement. Elles comprennent également l'achat de biens immobilisés, si les revenus correspondants sont comptabilisés dans le fonds général de fonctionnement » (ACPAU, *Brochure explicative. Information financière des universités et collèges*, 2004-2005, p. 9).

Tableau 7
Fonds de fonctionnement général par EEETP[1], province, pays et écart entre le Québec et le Canada, 2003-2004 et 2004-2005

Province, pays et écart entre le Québec et le Canada	Fonds de fonctionnement général par EEETP	
	2003-2004	2004-2005
Terre-Neuve	15 157$	15 514$
Île-du-Prince-Édouard	18 466$	18 801$
Nouvelle-Écosse	14 120$	15 043$
Nouveau-Brunswick	12 789$	13 703$
Québec	**13 959$**	**14 272$**
Ontario	13 787$	14 216$
Manitoba	14 023$	14 107$
Saskatchewan	14 496$	15 959$
Alberta	16 063$	16 427$
Colombie-Britannique	21 238$	22 884$
Canada	**14 750$**	**15 287$**
Écart entre le Québec et le Canada	**-791$**	**-1 016$**

1. Le calcul des EEETP s'effectue comme suit : nombre d'étudiants à temps plein + (nombre d'étudiants à temps partiel / 3,5).

Note et avertissement : voir la figure 12.

Sources : *Les revenus et les dépenses des universités* : ACPAU, Statistiques financières des universités et des collèges, préparées par Statistique Canada, cahiers de 2003-2004 à 2004-2005 ; *Les effectifs étudiants de 2003-2004 à 2004-2005* : Statistique Canada, CANSIM, tableaux de recoupement 477-0013.

La part du produit intérieur brut (PIB) et la part des dépenses courantes allouée à l'enseignement universitaire

Une part plus grande du PIB[62] du Québec est allouée à l'enseignement universitaire comparativement à l'Ontario, à la Colombie-Britannique et à l'ensemble du Canada. C'est ce qu'illustre la figure 13. Cette tendance s'observe pour toute la période étudiée. En 2001, les dépenses gouvernementales au titre de l'enseignement universitaire représentaient 1,83% du PIB du Québec, alors que ce taux s'établissait à 1,41% pour l'Ontario, à 1,64% pour la Colombie-Britannique et à 1,58% pour l'ensemble du Canada.

Il faut toutefois prendre en considération le fait que le PIB par habitant est inférieur au Québec par rapport à l'ensemble du Canada. Ainsi, en 2004, le PIB par habitant était de 35 118$ au Québec contre 40 351$ au Canada[63], pour un écart de 13%. Autrement dit, malgré le fait que le Québec a une capacité moindre que la moyenne canadienne, il a fait le choix d'allouer une plus grande partie de son PIB à l'enseignement universitaire pour que ses universités soient de qualité au moins comparable à celle des universités de l'ensemble du Canada. Si le Québec avait plutôt choisi d'accorder la même proportion de son PIB à l'enseignement supérieur que la moyenne canadienne (soit 1,58% plutôt que 1,83%), le fonds de fonctionnement par étudiant des universités du Québec aurait été, en 2004-2005, de 2 965$ inférieur à la moyenne canadienne plutôt que de 1 016$, comme on a pu l'observer au tableau 8 (cette estimation suppose que les ratios de la figure 14 restent les mêmes de 2001 à 2004).

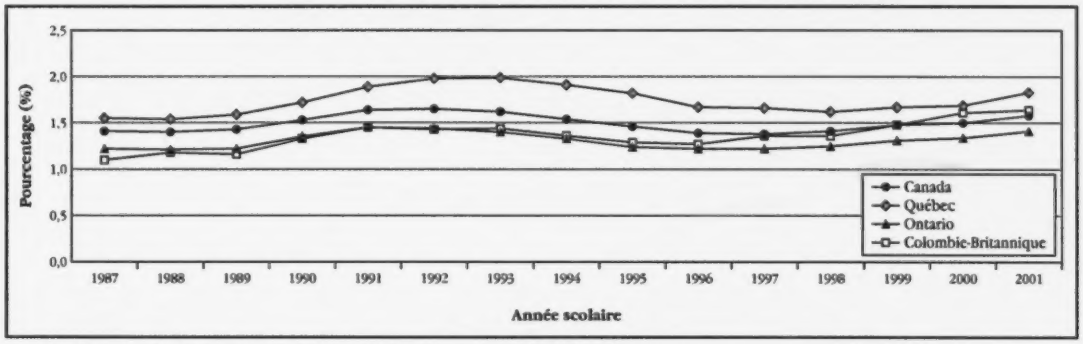
Des constats similaires se dégagent de la proportion des dépenses courantes du gouvernement provincial[64] qui est allouée aux universités (troisième indicateur du tableau A9, annexe D). De fait, le gouvernement québécois consacre une plus grande partie de ses dépenses courantes aux universités (tous fonds confondus)

62. Le PIB est la valeur sans double compte des biens et services produits dans le territoire économique d'un pays ou d'une région au cours d'une période donnée (Statistique Canada, *Glossaire*, www.statcan.ca/francais/nea-cen/gloss/iea_f.htm [consulté le 14 janvier 2008]).

63. Statistique Canada, CANSIM, tableaux de recoupement 384-0013.

64. Les dépenses courantes gouvernementales comprennent toutes les dépenses courantes relatives à des biens et services du secteur des administrations publiques, y compris les salaires et traitements des employés de l'État. Elles englobent aussi l'armement et une imputation pour la dépréciation du capital fixe des administrations. Elles sont comptabilisées avant déduction des recettes tirées de la vente de biens et services dans le compte des revenus et dépenses des administrations et après déduction de ces recettes dans le PIB (dépenses courantes nettes des administrations en biens et services) (Statistique Canada, *Glossaire*, www.statcan.ca/francais/nea-cen/gloss/iea_f.htm [consulté le 14 janvier 2008]).

Figure 13
Dépenses gouvernementales au titre de l'enseignement universitaire, en pourcentage du PIB, pour le Québec, l'Ontario, la Colombie-Britannique et le Canada, de 1987 à 2001[1]



1. L'année universitaire prise en compte est celle qui commence à la session d'automne.

Remarque : Les dépenses au titre de l'enseignement universitaire comprennent : les dépenses de fonctionnement et d'immobilisations des universités, de même que les dépenses pour les programmes postsecondaires des écoles de soins infirmiers, l'aide aux étudiants et les bourses d'études, et les dépenses directes des administrations fédérale et provinciales.

Sources : *Les dépenses au titre de l'enseignement universitaire*, Statistique Canada, CANSIM, tableaux de recoupement 478-0008 ; *PIB*, Statistique Canada, CANSIM, tableaux de recoupement 384-0013.

en comparaison de l'ensemble du Canada. En 2003, le Québec y octroyait 4,09 % de ses dépenses courantes, alors que, dans l'ensemble du Canada, cette proportion s'établissait à 3,77 %.

La part de la subvention publique provinciale

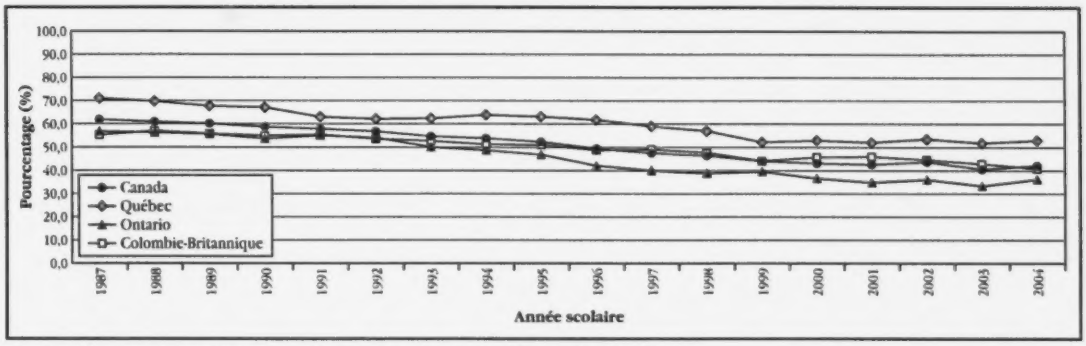
En dépit de la hausse de la subvention de fonctionnement par EEETP versée par le gouvernement québécois aux universités (observée à la figure 12), celle-ci se solde par une diminution de près d'un quart de la part de la subvention publique provinciale sur l'ensemble des revenus[65] des universités, laquelle est passée de 71,1 % à 52,9 % entre 1987 et 2004 (figure 14). Autrement dit, les universités québécoises se sont davantage appuyées sur les revenus de source privée au cours de cette période. Cette tendance est encore plus marquée en Ontario, en Colombie-Britannique et dans l'ensemble du Canada, où la contribution publique dans l'ensemble des revenus des universités ne représentait respectivement que 36,2 %, 40,9 % et 42,1 % en 2004, la diminution de la part relative de cet indicateur ayant diminué du tiers au cours de cette période (données compilées au quatrième indicateur du tableau A9, annexe D). Malgré cette baisse de la part des contributions publiques provinciales observable tant au Québec qu'en Ontario, en Colombie-Britannique et dans l'ensemble du Canada, le Québec se distingue toujours par une proportion plus élevée de cette source de revenus.

En contrepartie, les revenus de source privée occupent une plus faible part du revenu total des universités au Québec comparativement au reste du Canada, en raison notamment des droits de scolarité, qui y sont plus bas que dans les autres provinces canadiennes. Notons qu'au Québec, les droits de scolarité sont réglementés par l'État. Un gel de ces droits a été décrété pour la période de 1995-1996 à 2007. En termes absolus, la moyenne des droits de scolarité des étudiants canadiens inscrits en 2006-2007 était de 5 046 $ dans les autres provinces et de 1 668 $ au Québec (DRSI/MELS, juin 2007), ce qui représente une différence de 3 378 $. Selon la nouvelle disposition du MELS adoptée en août 2007 (MELS, 2007b), les droits de scolarité s'établiraient à 2 168 $ en 2011-2012. La part du revenu total des universités, tous fonds confondus, qui provient des droits de scolarité est inférieure au Québec par rapport à l'ensemble du Canada (voir la figure 15). Si ce constat vaut pour toute la période observée, l'écart entre le Québec et le reste du Canada est d'autant plus marqué depuis le début des années 2000. En 2004, les droits de scolarité représentaient 11,1 % du revenu total des universités québécoises, alors que la proportion se chiffrait à 25,3 % pour l'Ontario, à 21,5 % pour la Colombie-Britannique et à 20,4 % pour l'ensemble du Canada.

Ce tour d'horizon au regard du financement des universités permet de constater le choix qu'a fait le Québec en matière d'accessibilité aux études supérieures, vu que les frais de scolarité y sont plus bas qu'ailleurs au Canada. En conséquence, le gouvernement québécois doit contribuer pour une plus large part au financement des universités en vue de maintenir leurs ressources financières à un niveau comparable à celui du reste du Canada. Or,

65. Le revenu total des universités, tous fonds confondus, comprend les éléments suivants : fonctionnement général, objectif spécifique et fiducie, recherche subventionnée (entités consolidées et non consolidées), entreprises auxiliaires, immobilisations et dotation (ACPAU, Statistiques financières des universités et des collèges).

Figure 14
Revenus de sources publiques provinciales, en pourcentage du revenu total des universités, pour le Québec, l'Ontario, la Colombie-Britannique et le Canada, de 1987 à 2004[1]

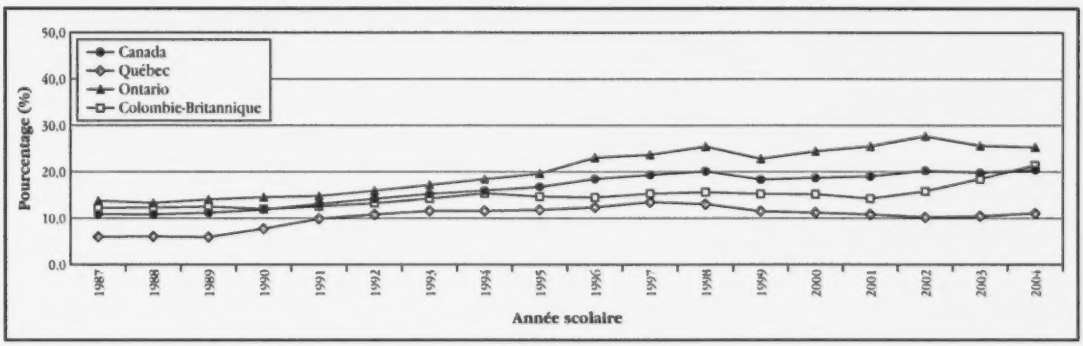


1. L'année universitaire prise en compte est celle qui commence à la session d'automne.

Note et avertissement : voir la figure 12.

Source : *Les revenus et les dépenses des universités*, ACPAU, Statistiques financières des universités et des collèges, préparées par Statistique Canada, cahiers de 1987-1988 à 2004-2005.

Figure 15
Droits de scolarité, en pourcentage du revenu total des universités, pour le Québec, l'Ontario, la Colombie-Britannique et le Canada, de 1987 à 2004[1]



1. L'année universitaire prise en compte est celle qui commence à la session d'automne.

Note et avertissement : voir la figure 12.

Source : *Les revenus et les dépenses des universités*, ACPAU, Statistiques financières des universités et des collèges, préparées par Statistique Canada, cahiers de 1987-1988 à 2004-2005.

quoique la part du PIB et la part des dépenses courantes du gouvernement allouée à l'enseignement universitaire soient actuellement plus élevées au Québec que dans le reste du Canada, les universités québécoises disposent toujours d'un fonds de fonctionnement par étudiant inférieur à la moyenne canadienne.

4.2.3 L'impact du financement sur l'évolution des ressources humaines

La situation financière des universités québécoises n'est pas sans conséquence sur différents aspects de la vie universitaire, dont les ressources humaines. Les données disponibles à cet égard permettent de constater une hausse du nombre d'étudiants par professeur de même que l'embauche d'un nombre important de chargés de cours dans certains domaines d'études.

Pour suivre l'évolution du ratio étudiants-professeur, deux données sont utilisées : d'une part, le nombre d'étudiants en équivalence au temps plein et, d'autre part, le nombre de professeurs réguliers à temps plein. Sur ce dernier point, sans minimiser l'apport des autres membres du corps enseignant des universités, les professeurs réguliers à temps plein ont été privilégiés puisque ce sont eux qui incarnent la mission universitaire grâce à leurs activités relatives à chacun de ses trois volets, soit la formation, la recherche et les services à la collectivité. Ainsi calculé, le ratio étudiants-professeur s'est détérioré ces dernières années au sein des universités québécoises. Alors qu'il se situait autour de 20 au cours de la première moitié des années 1990, il a subi une hausse constante depuis 1997-1998 pour se fixer à 23,9 en 2003-2004. Cette tendance est également observable

Tableau 8
Ratio EEETP-corps professoral à temps plein pour le Québec, l'Ontario, la Colombie-Britannique et l'ensemble du Canada, de 1992-1993 à 2003-2004

Année	Québec	Ontario	Colombie-Britannique	Canada
1992-1993	20,4	20,1	16,6	18,8
1993-1994	20,4	20,4	17,1	19,1
1994-1995	19,9	20,7	17,2	19,3
1995-1996	19,7	20,5	17,8	19,3
1996-1997	19,9	21,5	18,6	20,1
1997-1998	21,1	21,7	19,2	20,5
1998-1999	21,8	21,8	20,1	20,8
1999-2000	22,5	22,5	19,9	21,2
2000-2001	22,2	22,8	19,6	21,3
2001-2002	22,3	23,5	20,4	21,7
2002-2003	23,3	24,9	20,4	22,6
2003-2004	23,9	27,0	20,5	23,7

Note : Les ratios étudiants-professeur sont calculés pour les étudiants en équivalence au temps plein (EEETP) et les professeurs à temps plein. Les EEETP incluent le nombre d'étudiants à temps plein et le nombre d'étudiants à temps partiel convertis en étudiants en équivalence au temps plein (3,5 étudiants à temps partiel pour 1 étudiant à temps plein). Le corps professoral à temps plein comprend les professeurs de médecine et de soins dentaires mais exclut les professeurs ayant des tâches administratives de niveau supérieur.

Source : Almanach 2007 de l'enseignement postsecondaire au Canada de l'ACPPU, Statistique Canada, Centre des statistiques sur l'éducation.

dans l'ensemble du Canada, quoique d'importantes variations distinguent les provinces. En plus du Québec, la situation est particulière en Ontario, où le ratio a atteint 27 en 2003-2004 (tableau 8). Toutefois, la double cohorte de 2003 en Ontario, entraînée par le retrait du grade 13, est probablement liée à cette hausse observée entre 2002-2003 et 2003-2004.

Ces données dissimulent toutefois des réalités différentes en fonction des universités. En 2005-2006, hormis à la Télé-université (TELUQ) (55,4), qui doit être considérée dans une classe à part, les ratios étudiants-professeur étaient particulièrement élevés pour HEC Montréal (33,8), l'Université Concordia (26,8) et l'Université du Québec à Montréal (UQAM) (25,8), (tableau A10, annexe D). De telles disparités sont également susceptibles d'être observées en fonction des domaines d'études.

Pour pallier cette diminution du nombre de professeurs à temps plein, les universités emploient des chargés de cours. Les données rendues disponibles par les établissements universitaires lors de la Commission de l'éducation tenue en 2006-2007 révèlent que le nombre de chargés de cours a connu une augmentation ces dernières années : de 8 798 en 2000-2001, il est passé à 10 889 en 2005-2006 (tableau 9). Il en ressort également que la proportion de cours donnés par ces personnes est variable d'un établissement à l'autre. Tous cycles confondus, elle apparaît plus élevée en ce qui concerne HEC Montréal (59 %), l'Université du Québec en Outaouais (UQO) (59 %), l'UQAM (53 %) et l'ENAP (53 %). Par ailleurs, selon une enquête menée par le Conseil à l'hiver 2003 auprès des directeurs de département des universités québécoises, on estime qu'une plus grande proportion de chargés de cours assument les heures d'enseignement dans les domaines d'études suivants : le droit, les sciences de l'éducation, les sciences de l'administration, les sciences humaines et les lettres (Lehoux, Picard et Roy, 2004).

Forcément, les chargés de cours consacrent moins de temps que les professeurs réguliers à l'encadrement des étudiants comme à l'ensemble des tâches administratives exercées en collégialité. Leur apport à la formation des étudiants ne doit pas pour autant être négligé. Par exemple, la présence de professionnels en exercice embauchés à titre de chargés de cours constitue un atout précieux pour la formation dont certaines facultés ne pourraient se passer, même si davantage de ressources étaient attribuées à l'embauche de professeurs réguliers. Quoi qu'il en soit, des questions demeurent en suspens. L'augmentation du ratio étudiants-professeur influence-t-elle le développement des universités québécoises et leur capacité à réaliser leur mission ? Existe-t-il, au sein des unités départementales, des tensions, voire des points de rupture, découlant de ce système qui met en présence des professeurs réguliers et du personnel enseignant non impliqué dans la recherche ? Quelles conséquences auront les pressions exercées sur les professeurs afin qu'ils collaborent davantage à l'innovation technologique, en vertu de la Stratégie québécoise de la recherche et de l'innovation (MDEIE, 2006) ? Ces pressions influenceront-elles leurs tâches et le recours au personnel temporaire dans l'enseignement ? Ces questions demeurent.

Tableau 9
Nombre de chargés de cours et proportion de cours donnés par eux selon l'université, de 2000-2001 à 2005-2006

	2000-2001		2001-2002		2002-2003		2003-2004		2004-2005		2005-2006	
	Nombre de chargés de cours	Proportion de cours donnés	Nombre de chargés de cours	Proportion de cours donnés	Nombre de chargés de cours	Proportion de cours donnés	Nombre de chargés de cours	Proportion de cours donnés	Nombre de chargés de cours	Proportion de cours donnés	Nombre de chargés de cours	Proportion de cours donnés
Bishop's	ND	ND	ND	ND	ND	ND	62	ND	68	ND	62	ND
Concordia	940	45%	1 032	45%	1 064	44%	1 032	42%	1 008	40%	1 029	40%
Laval	948	34%	1 020	37%	1 116	40%	1 150	42%	1 177	40%	1 155	40%
McGill	ND	ND	ND	ND	538	25%	588	26%	537	27%	532	27%
Montréal	1 379	22%	1 472	23%	1 535	23%	1 562	23%	1 636	23%	1 655	ND
HEC	425	56%	462	59%	507	61%	529	62%	501	59%	492	59%
Polytechnique	380	47%	368	53%	420	53%	448	49%	403	48%	427	48%
Sherbrooke	1 290	50%	1 445	50%	1 560	50%	1 681	50%	1 649	51%	1 634	50%
UQAC	486	46%	469	48%	472	46%	476	46%	495	46%	444	43%
UQAM	1 570	48%	1 594	47%	1 574	47%	1 699	49%	1 795	52%	1 814	53%
UQAR	260	50%	272	53%	273	51%	280	53%	294	53%	296	55%
UQAT	114	43%	186	46%	158	45%	167	53%	188	47%	167	48%
UQO	345	56%	321	55%	369	59%	430	62%	356	58%	380	59%
UQTR	431	44%	440	47%	431	46%	491	52%	519	52%	534	48%
ENAP	48	46%	62	56%	72	47%	71	52%	62	ND	73	53%
ETS	182	61%	193	53%	200	59%	208	55%	212	53%	195	49%
INRS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TELUQ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	**8 798**	**ND**	**9 336**	**ND**	**10 289**	**ND**	**10 874**	**ND**	**10 900**	**ND**	**10 889**	**ND**

ND : Donnée non disponible.

Source : Assemblée nationale, Commission de l'éducation, Indicateurs de suivi des affaires universitaires, automne 2006 et hiver 2007, www.assnat.qc.ca/fra/37legislature2/commissions/ce/depot-universite.html (consulté le 11 décembre 2007).

4.3 Les ressources consacrées à la recherche

Après avoir examiné le financement des universités, on s'attarde aux ressources consacrées à la recherche. La section traite ainsi des modalités du financement de la recherche, de l'évolution du financement accordé à la recherche universitaire, de l'apport respectif du financement public et privé, des ressources allouées à la valorisation de la recherche et de l'apport des étudiants internationaux et des stagiaires postdoctoraux.

4.3.1 Les modalités du financement de la recherche

En vue d'améliorer l'effort national de recherche, les gouvernements canadien et québécois ont adopté des stratégies visant à soutenir la performance des universités en matière de recherche mais aussi d'innovation. En 2002, le gouvernement fédéral publiait sa stratégie d'innovation *Atteindre l'excellence. Investir dans les gens, le savoir et les possibilités*. Pour sa part, le gouvernement du Québec s'est doté d'une politique en matière de recherche et développement intitulée, en 2001, *Savoir changer le monde : Politique québécoise de la science et de l'innovation* et, en 2006, *Un Québec innovant et prospère : Stratégie québécoise de la recherche et de l'innovation*. Dans la foulée de ces politiques, les mesures gouvernementales mises en place pour soutenir la recherche et l'innovation sont diverses.

Le gouvernement fédéral intervient au regard du financement de la recherche universitaire dans l'ensemble des provinces canadiennes, et ce, par l'intermédiaire de ses trois organismes subventionnaires : le Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie (CRSNG), le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) et les Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC). En outre, des programmes de subvention de la recherche se greffent à ces organismes ou, le plus souvent, se créent en dehors d'eux. D'ailleurs, il s'agit là d'un trait marquant du financement de la recherche dans la période contemporaine. En voici une brève description.

- Les Réseaux de centres d'excellence du Canada, créés en 1989, favorisent la mise sur pied d'équipes regroupant les meilleurs chercheurs canadiens venant des milieux universitaires, de l'entreprise privée et des organismes gouvernementaux. C'est donc le partenariat en recherche qui est visé et qui s'inscrit dans l'orientation générale de la stratégie d'innovation du Canada.
- La Fondation canadienne pour l'innovation, créée en 1997, a pour objectif le financement des infrastructures de recherche dans les secteurs scientifiques et technologiques. Ce programme de financement exige un financement d'appariement à hauteur de 60%, soit 40% par le gouvernement provincial et 20% par l'entreprise privée (Trottier et Bernatchez, 2005).
- La création du programme des 2000 Chaires de recherche du Canada permet l'embauche, à des postes de professeurs, de jeunes chercheurs chevronnés dont les travaux scientifiques sont d'envergure internationale, ainsi que l'embauche et la rétention de professeurs-chercheurs expérimentés.
- Enfin, le Programme des coûts indirects de la recherche, instauré après 2002, permet une contribution du gouvernement fédéral au financement des frais indirects de la recherche assumés par le Québec[66].

Au Québec, le financement de la recherche est confié à trois organismes subventionnaires : le Fonds québécois de recherche sur la nature et les technologies (FQRNT), le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC) et le Fonds de la recherche en santé du Québec (FRSQ), qui relèvent du ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation (MDEIE). D'autres ministères provinciaux soutiennent le financement de la recherche universitaire. Ainsi, le MELS apporte une aide indirecte par le financement de base des universités. Des ministères sectoriels, tels que le ministère de la Santé et des Services sociaux ou le ministère de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation du Québec, contribuent également au financement de la recherche universitaire. Depuis la fin des années 1990, un programme de subvention de recherche nommé « Actions concertées » favorise le partenariat en recherche pour répondre à des problématiques issues des milieux gouvernemental, communautaire, culturel et industriel, afin de maximiser l'application des résultats dans ces milieux (Trottier et Bernatchez, 2005).

Par ailleurs, divers organismes ou services soutiennent la valorisation de la recherche aux fins de son application dans le milieu ou de sa commercialisation. En conformité avec les orientations de la Politique québécoise de la science et de l'innovation, quatre sociétés de valorisation de la recherche ainsi que l'organisme Valorisation-Recherche Québec, dont le mandat s'est terminé en 2006, ont pour mission de favoriser la commercialisation de la recherche universitaire en subventionnant les travaux de valorisation qui devraient conduire à l'application des découvertes scientifiques dans les sphères industrielle, sociale ou culturelle. En outre, à l'échelle de chacun des établissements, les Bureaux de liaison entreprises-université (BLEU) exercent un mandat complémentaire dans cette visée globale de valorisation de la recherche.

Enfin, notons quelques constats au regard des frais indirects de la recherche. Alors qu'une partie de ces frais était financée par le ministère de l'Éducation depuis 1989, en vertu de la nouvelle politique adoptée en 2005, ce sont désormais les organismes pourvoyeurs de fonds, publics et privés, qui doivent assumer les frais indirects des travaux de recherche qu'ils subventionnent ou contractualisent. Avec la mise en application de cette politique, les fonds publics consacrés jusque-là à l'entretien des laboratoires de recherche sont soustraits du financement de base des universités. Pour les établissements ayant peu d'activités de recherche, comme l'Université Bishop's, le retrait de ce financement n'a pas eu d'impact majeur. Il en va tout autrement pour ceux qui consacrent presque tous leurs espaces à la recherche, comme l'INRS. La politique du gouvernement suppose que tous les espaces d'une université sont à vocation unique : formation ou recherche. Or, les universités ont peu d'espaces voués exclusivement à la recherche. Dans les disciplines expérimentales par exemple, la formation des étudiants de 2e et de 3e cycle se fait en laboratoire et assez peu dans les salles de cours. D'ailleurs, nombreux sont les intervenants à la Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités qui ont recommandé la reprise du financement pour les frais indirects de la recherche dans la subvention de fonctionnement des universités.

4.3.2 L'évolution du financement de la recherche

Les universités québécoises ont connu un développement important en recherche. En effet, les subventions et les contrats de recherche réalisés dans les universités ainsi que dans les hôpitaux sont passés d'environ 118 millions de dollars en 1980 à près de 1,4 milliard de dollars en 2003-2004 (CREPUQ, 2006). Le dispositif de recherche au Québec, c'est-à-dire les fonds de recherche et les politiques en faveur de la recherche et de l'innovation, a contribué à cette progression notable. Par ailleurs, ces subventions ont forcément eu des retombées sur la formation aux cycles supérieurs. Notons, par exemple, qu'en 2001, au regard du taux d'obtention du doctorat à

66. Gouvernement du Canada, *Programme des coûts indirects*, http://indirectcosts.gc.ca/about/index_f.asp (2 août 2006).

Tableau 10
Subventions et contrats de recherche, selon le domaine de recherche, y compris la recherche effectuée en milieu universitaire ou hospitalier, 2003-2004

Domaine de recherche	Subventions et contrats de recherche réalisés dans les universités		Total	
	$	%	$	%
Sciences de la santé	179 756 000	18,6	491 643 000	35,6
Sciences pures	286 313 000	29,7	372 562 000	27,0
Sciences appliquées	215 333 000	22,3	217 572 000	15,7
Sciences humaines	87 315 000	9,0	93 179 000	6,7
Sciences de l'administration	31 775 000	3,3	32 031 000	2,3
Sciences de l'éducation	22 898 000	2,4	23 384 000	1,7
Lettres	11 591 000	1,2	12 100 000	0,9
Études plurisectorielles	7 154 000	0,7	7 786 000	0,6
Arts	6 410 000	0,7	6 425 000	0,5
Droit	5 189 000	0,5	5 259 000	0,4
Non réparti	111 155 000	11,5	120 365 000	8,7
Total	**964 889 000**	**100,0**	**1 382 305 000**	**100,0**

Note : **Lieu où est effectuée la recherche et lieu où est administré la subvention ou le contrat** – La recherche peut être effectuée dans les locaux de l'université ou dans ceux d'un établissement affilié à l'université. La subvention ou le contrat peut être administré soit par l'université même, soit par un établissement affilié. Les contrats et les subventions administrés par les hôpitaux et les centres affiliés ne doivent être déclarés que s'ils concernent des travaux de recherche dont la personne responsable est un professeur-chercheur d'université ou une personne assimilée (site du SIRU : www.meq.gouv.qc.ca/stat/siru/accueil.htm).

Source : Système d'information sur la recherche universitaire (SIRU), www.mels.gouv.qc.ca/stat/Siru/Tabla8_200304.xls (22 janvier 2007).

27 ans[67], le Québec (1,2%) se démarquait favorablement de l'Ontario (0,9%), de la Colombie-Britannique (1,0%) et de la moyenne canadienne (0,9%).

D'ailleurs, les universités québécoises participent à l'effort national de recherche dans des proportions bien supérieures à ce qui est observé dans les autres systèmes universitaires à travers le monde. Pour le volet de la recherche universitaire, le ratio DIRDES[68]-PIB du Québec (0,93%) est plus élevé que ceux du Danemark (près de 0,60%) et de la Finlande (près de 0,65%) et nettement supérieur à celui des pays de l'OCDE (près de 0,40%). En outre, le Québec investit davantage pour la recherche universitaire que les autres provinces et les pays ayant une économie comparable (Pelland, 2006).

Il faut toutefois noter que les sommes allouées aux subventions et aux contrats de recherche se concentrent dans trois domaines, comme en témoigne le tableau 10. En effet, les sciences de la santé, les sciences pures et les sciences appliquées se partagent près de 80% des subventions et des contrats de recherche réalisés en 2003-2004 à la fois dans les universités et les hôpitaux. Si l'on s'en tient uniquement à la recherche réalisée dans les universités, c'est un peu plus de 70% des montants perçus des subventions et des contrats qui sont assignés à ces trois domaines de recherche. D'ailleurs, ces domaines sont principalement visés dans la stratégie du MDEIE intitulée *Pour un Québec innovant et prospère* (2006).

Une tendance se dessine au fil des ans : le gouvernement fédéral demeure le principal bailleur de fonds de la recherche universitaire au Québec. En 2003-2004, le gouvernement fédéral octroyait 46,5% des fonds de recherche reçus par les universités québécoises. Il était suivi du gouvernement provincial (26,6%), du secteur privé canadien (16,9%), des sources étrangères (5,2%), des établissements d'enseignement canadiens (2,8%) et des autres secteurs publics et parapublics (2,0%) (MELS, SIRU, 2007). Les sections qui suivent dressent un portrait de l'évolution du financement public et privé de la recherche.

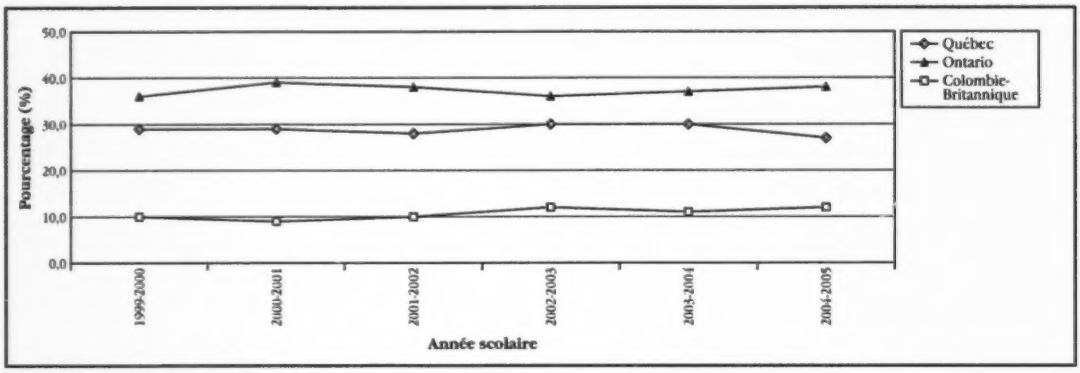
4.3.3 Le financement public de la recherche

Le financement des activités de recherche par les organismes subventionnaires québécois et canadiens représente une gamme de mesures structurantes pour le développement de la recherche et la formation à la recherche aux cycles supérieurs. À partir de différents indicateurs, la présente section permet d'apprécier l'évolution des fonds publics consentis en recherche, que ce soit par des comparaisons au sein des provinces canadiennes ou entre

67. Ce paramètre de « 27 ans » a été retenu par Statistique Canada comme l'âge habituel d'obtention d'un diplôme de doctorat. Données compilées par le CSE d'après le MELS, DRSI, octobre 2006, à partir des données de Statistique Canada.

68. Les DIRDES représentent les dépenses intérieures en recherche et développement dans le secteur de l'enseignement supérieur (collégial et universitaire).

Figure 16
Pourcentage du financement du gouvernement fédéral pour les fonds de recherche (CRSH, Santé Canada, CRSNG, IRSC, FCI, CRC et autres) accordé au Québec, à l'Ontario et à la Colombie-Britannique, de 1999-2000 à 2004-2005



Note et avertissement : voir la figure 12.

Source : ACPAU, Statistiques financières des universités et des collèges, préparées par Statistique Canada, cahiers de 1999-2000 à 2004-2005 : revenus par fonds : par source et par province – TOUTES LES UNIVERSITÉS, recherche subventionnée – entités consolidées et non consolidées.

les domaines de recherche ou encore par le ratio des fonds octroyés par les divers organismes subventionnaires.

Le financement de la recherche par le gouvernement fédéral

La figure 16 présente la part qu'ont reçue respectivement le Québec, l'Ontario et la Colombie-Britannique de l'ensemble du financement du gouvernement fédéral pour les fonds de recherche entre 1999-2000 et 2004-2005 (voir aussi le tableau A11, annexe D). On y remarque une certaine stabilité au cours des dernières années, le Québec ayant obtenu plus ou moins 30 % des sommes octroyées par le gouvernement fédéral, alors que l'Ontario en a reçu entre 36 % et 39 % et la Colombie-Britannique, entre 9 % et 12 %. Sachant que la population québécoise représentait 23,9 % de la population canadienne en 2006 (tableau 10), on peut constater que le Québec reçoit une part nettement supérieure à sa proportion de la population canadienne.

Certes, des variations s'observent en fonction des fonds. Mais à la lumière du tableau 11, on remarque qu'hormis les sommes octroyées par Santé Canada, dont la répartition entre les provinces est fort variable d'une année à l'autre, le Québec a reçu, en 2003-2004, une part de chacun des fonds nettement supérieure à sa proportion de la population canadienne.

En bref, les universités québécoises affichent une bonne performance dans les subventions de recherche versées par le gouvernement fédéral. L'objectif des fonds de recherche québécois (FQRNT, FQRSC et FRSQ) a toujours été de rendre les chercheurs du Québec plus compétitifs aux concours fédéraux. Cet objectif semble avoir été atteint puisque le Québec se démarque par un écart positif important entre sa part des subventions fédérales et sa part de la population. De plus, les fonds de recherche québécois présentent, depuis plusieurs années, une stratégie de complémentarité par rapport aux conseils fédéraux, par l'entremise notamment de l'appui aux nouveaux chercheurs et aux équipes de recherche.

Le financement de la recherche par le gouvernement québécois

Ainsi, le financement de la recherche par le gouvernement québécois a eu un réel effet de levier sur la performance des chercheurs québécois sur la scène fédérale. Pour que ce phénomène se poursuive, l'évolution du financement des trois fonds de recherche québécois doit suivre celle de leurs homologues fédéraux, c'est-à-dire que ce financement doit continuer de représenter une fraction appréciable de celui des conseils fédéraux au Québec. Or, la situation observée entre 2001-2002 et 2004-2005 laisse entrevoir une réalité différente. En effet, comme le montre la figure 20, le ratio du financement des organismes subventionnaires fédéraux par rapport aux organismes subventionnaires québécois est passé de 2,07 à 2,53 en 4 ans[69]. Le financement fédéral attribué

69. Il est à noter que, pour les organismes subventionnaires fédéraux (CRSH, CRSNG et IRSC), ce sont les données de l'ACPAU qui ont été utilisées, alors que, pour les organismes subventionnaires provinciaux (FQRNT, FQRSC et FRSQ), les données utilisées sont celles publiées dans les rapports annuels respectifs des trois organismes. Étant donné la diversité des sources de données, l'étendue de chacune peut varier. Pour cette raison, il est préférable de considérer les ratios avec prudence et de les examiner davantage dans une perspective tendancielle que ponctuelle.

Tableau 11
Revenus et pourcentage du financement du CRSH, du CRSNG, des IRSC, de Santé Canada, de la FCI et des Chaires de recherche du Canada accordé au Québec, à l'Ontario et à la Colombie-Britannique en 2004-2005 et proportion de la population canadienne en 2006

Province, source et fonds (organismes subventionnaires fédéraux, subventions et contrats des agences et ministères gouvernementaux)		Revenu en milliers de dollars en 2004-2005 ($)	Pourcentage du financement canadien en 2004-2005 (%)	Pourcentage de la population canadienne en 2006 (%)
Québec	IRSC	197 0760	32	23,9
	CRSNG	167 202	27	
	FCI	86 340	27	
	Chaires de recherches du Canada	61 597	32	
	CRSH	51 071	28	
	Santé Canada	3 813	19	
Ontario	IRSC	223 095	37	38,5
	CRSNG	213 906	37	
	FCI	129 292	40	
	Chaires de recherches du Canada	65 508	34	
	CRSH	64 603	35	
	Santé Canada	10 513	52	
Colombie-Britannique	IRSC	69 008	11	13,0
	CRSNG	71 953	12	
	FCI	54 467	17	
	Chaires de recherches du Canada	23 572	12	
	CRSH	24 173	13	
	Santé Canada	1 203	6	

Note et avertissement : voir la figure 12.

Sources : ACPAU, Statistiques financières des universités et des collèges, préparées par Statistique Canada, cahiers de 2001-2002 à 2004-2005 : revenus par fonds : par source et par province – TOUTES LES UNIVERSITÉS, recherche subventionnée – entités consolidées et non consolidées. Site Internet de Statistique Canada : chiffres relatifs à la population et aux logements, Canada, provinces et territoires, recensements de 2006, données intégrales (www12.statcan.ca/francais/census06/data/popdwell/Table.cfm?T=101).

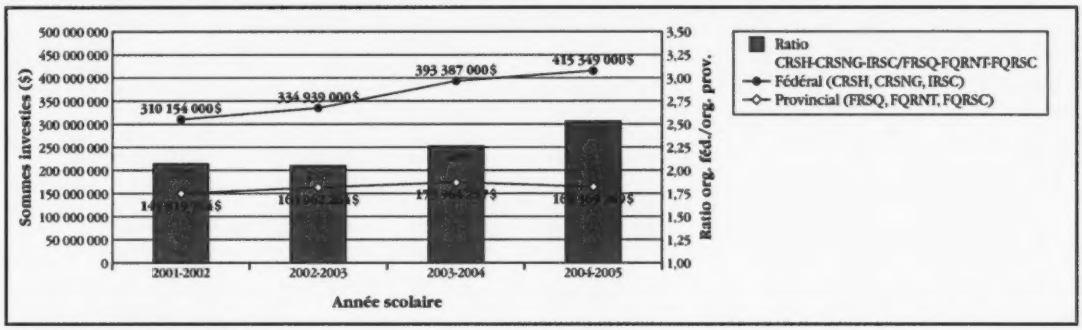
aux organismes subventionnaires a augmenté progressivement, alors que celui du Québec a subi une légère baisse en 2004-2005 à la suite des compressions budgétaires des organismes subventionnaires québécois. Mais qu'en sera-t-il dans l'avenir ?

Selon la Stratégie québécoise de la recherche et de l'innovation, *Un Québec innovant et prospère*, l'État entend injecter 900 millions de dollars dans le domaine de la recherche. De cette somme, on prévoit injecter 33,4 millions additionnels dans les trois fonds de recherche québécois au cours de la période 2006-2009, soit 16 millions au FQRNT, 10 millions au FRSQ et 7 millions au FQRSC (MDEIE, 2006). La grande majorité de ces 900 millions de dollars est attribuée aux programmes de recherche voués au transfert technologique. Les universités ont donc la possibilité de recevoir un financement additionnel pour la recherche, dans la mesure où leurs activités s'inscrivent dans les finalités de la Stratégie québécoise de la recherche et de l'innovation. Malgré tout, cet ajout de fonds ne permettra pas au gouvernement québécois de maintenir le cap au regard des sommes octroyées par le gouvernement fédéral en recherche universitaire au Québec. Il faut aussi noter que cet engagement du gouvernement provincial n'est que pour trois ans, ce qui est court dans le procédé de développement de la recherche étant donné que la durée de certaines subventions d'infrastructure est de six ans.

4.3.4 Le financement privé de la recherche

La mondialisation exige une compétitivité accrue qui repose en premier lieu sur la technologie. Au Québec, le secteur industriel se compose largement de petites et moyennes entreprises, ce qui limite son apport à la recherche. Par conséquent, les universités ont un certain rôle de suppléance à exercer (CSE, 2002). De leur côté, les chercheurs universitaires de plusieurs domaines, comme les sciences appliquées, la gestion et le droit, alimentent leurs travaux de recherche et leur enseignement des problèmes issus de leur pratique. Il est satisfaisant pour un chercheur de voir son travail prendre vie dans une application. Mais qu'en est-il, dans les faits, de la recherche subventionnée par le secteur privé ?

Figure 17
Évolution des sommes octroyées pour le financement de la recherche par des organismes subventionnaires fédéraux (CRSH, CRSNG et IRSC) et des organismes subventionnaires provinciaux (FQRNT, FQRSC et FRSQ), Québec, de 2001-2002 à 2004-2005



Note et avertissement : voir la figure 12.

Sources : ACPAU, Statistiques financières des universités et des collèges, préparées par Statistique Canada, cahiers de 1999-2000 à 2004-2005 : revenus par fonds : par source et par province – TOUTES LES UNIVERSITÉS, recherche subventionnée – entités consolidées et non consolidées. Rapports annuels du FRSQ de 2001-2002 à 2004-2005 (données sur les bourses de formation, les chercheurs-boursiers et chercheurs nationaux, les subventions de projets, les subventions de projets en partenariat avec le gouvernement, les partenariats autres que gouvernementaux ainsi que les subventions de groupes, de centres, d'équipes et de réseaux thématiques de recherche). Rapports annuels du FQRNT de 2001-2002 à 2004-2005 (données sur les budgets ou dépenses de transfert versés en bourses et en subventions de fonctionnement et d'équipement pour la réalisation des activités de recherche et des projets spéciaux ainsi que la diffusion des connaissances). Rapports annuels du FQRSC de 2001-2002 à 2004-2005 (données sur les bourses de soutien à la relève des chercheurs ainsi que sur les subventions de soutien à la relève des chercheurs, de soutien à l'innovation et à la structuration, de soutien à la recherche dans les domaines d'importance stratégique et de soutien à la valorisation et à la diffusion de la recherche).

Deux catégories de bailleurs de fonds privés sont distinguées : les entreprises et les organismes à but non lucratif (OBNL), lesquels comprennent les associations et les sociétés (comme la Société canadienne du cancer). Les figures 18 et 19 portent sur le financement de la recherche universitaire par ces deux catégories d'intervenants (voir aussi le tableau A12, annexe D).

Au Québec, les fonds de recherche provenant des entreprises privées sont passés de 9% à 10% du total des fonds de recherche des universités québécoises entre 1999-2000 et 2004-2005. L'Ontario est demeuré relativement stable à 18% pendant cette période, ce qui représente le double du Québec. Quant à la Colombie-Britannique, elle a subi une baisse marquée au cours de la période observée pour atteindre 6% en 2004-2005. Le Conseil n'a toutefois pas fait les investigations nécessaires pour comprendre cette variation observée pour la Colombie-Britannique. Au Québec, cet apport de 10% du financement venant des entreprises privées permet aux chercheurs québécois d'augmenter leur niveau d'activité, sans toutefois exercer une influence majeure sur la recherche universitaire au Québec.

Quant aux OBNL, ils ne comptent que pour 4% du financement total de la recherche universitaire au Québec, 8% en Ontario, 15% en Colombie-Britannique et 6% dans l'ensemble du Canada. Ce financement est concentré dans les sciences de la santé et son impact dans ce domaine est variable selon les disciplines.

4.3.5 Un coup d'œil sur la valorisation

L'intensité des activités de valorisation de la recherche peut se mesurer par les brevets et les licences. Le brevet est requis lorsqu'une invention comporte un potentiel de valorisation. Son octroi signifie que l'invention est jugée utile, novatrice et non évidente. Quant à la licence, elle donne l'autorisation à un tiers de mettre en pratique l'invention brevetée. La licence n'est donc pas requise lorsque des entreprises dérivées sont mises sur pied, ce qui est fréquent au Québec (Groupe de travail sur la valorisation des résultats de la recherche, 2005).

Le tableau 12 présente à cet égard des données concernant la situation observée en 2004 dans les différentes régions du Canada. On y remarque que le Québec détient 26,8% des brevets et 24,5% des licences au Canada, un résultat presque congruent à sa proportion de la population, qui était de 23,9% en 2006.

L'Association of University Technology Managers (AUTM, Canadian Licensing Survey Activity[70]) collige des données sur les revenus de licences des universités canadiennes et américaines. Seulement quelques universités québécoises participent à ce sondage et les résultats varient considérablement d'une année à l'autre vu l'impact d'un nombre limité de licences. À titre indicatif, mentionnons que les données de 2005 et de 2006 révèlent qu'au Québec, le revenu de licences le plus élevé, observé à

70. www.autm.net/about/dsp.publications.cfm.

Tableau 12
Différences régionales sur le plan de la commercialisation de la propriété intellectuelle (brevets et licences), universités et centres hospitaliers affiliés, Atlantique, Québec, Ontario, Prairies, Colombie-Britannique et ensemble canadien, 2004

Provinces	Brevets			Licences	
	Demandes déposées	Brevets délivrés	Total des brevets obtenus	Nouvelles	Total des licences et options actives
Québec	387	106	1 027	89	496
Atlantique	-	-	-	12	36
Ontario	398	87	1 013	240	678
Prairies	170	102	634	71	477
Colombie-Britannique	-	-	-	82	335
Ensemble canadien	**1 264**	**397**	**3 827**	**494**	**2 022**

- : Suppression pour confidentialité.

Source : Statistique Canada, Division des sciences, de l'innovation et de l'information électronique, Enquête sur la commercialisation de la propriété intellectuelle dans le secteur de l'enseignement supérieur.

l'Université de Sherbrooke, se chiffrait à 11,7 millions en 2005 et à 17 millions en 2006. Le cas de Sherbrooke est typique : la quasi-totalité des revenus de licenses provient d'une seule suite d'inventions, en l'occurrence les algorithmes de compression de la parole utilisés par plusieurs grands fabricants de téléphones portables. Ce phénomène d'une seule « invention dominante » est observé partout au Canada et aux États-Unis. Il importe toutefois de préciser que les licences constituent une source de revenus qui demeure minime pour les universités, y compris celles qui en bénéficient davantage comme l'Université de Sherbrooke. Ce type d'activité doit plutôt être vu comme une forme de soutien à la collectivité, les universités aidant les entreprises locales à être plus concurrentielles et à créer des emplois à l'occasion.

4.3.6 L'apport des étudiants internationaux aux cycles supérieurs et des stagiaires postdoctoraux

La présente section contient un portrait évolutif des étudiants internationaux aux cycles supérieurs et des stagiaires postdoctoraux accueillis dans les universités québécoises. Cette analyse apporte une dimension complémentaire à l'examen des ressources attribuées à la recherche, vu l'apport de ces deux catégories d'étudiants au développement de la recherche au sein des universités québécoises.

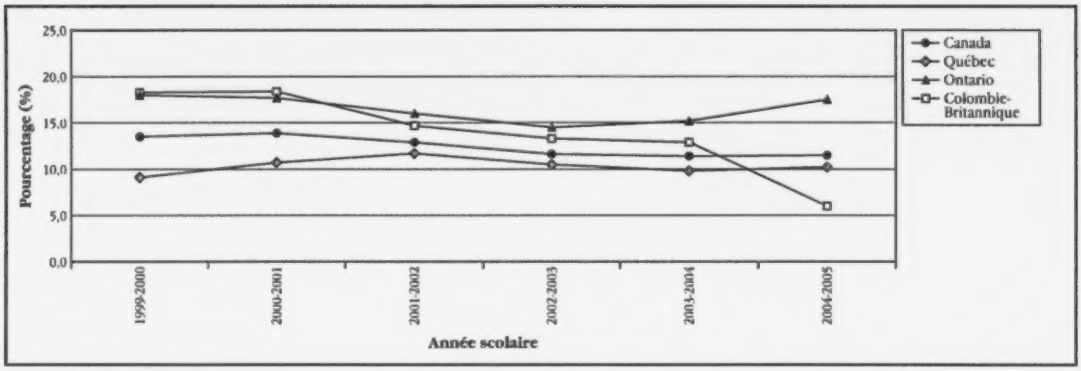
Les étudiants internationaux aux cycles supérieurs

Le nombre d'étudiants internationaux accueillis dans les universités québécoises n'a cessé d'augmenter ces dernières années. Aux 2e et 3e cycles tout particulièrement, il est passé de 4 801 en 1997 à 6 721 en 2004. Cette même année, la part de ces étudiants dans la population étudiante était de 9,9% au 2e cycle et de 19,5% au 3e cycle (CSE, 2005a). Les étudiants internationaux viennent de régions variées, mais en particulier, pour ce qui est des cycles supérieurs, de la France (32%), de la Chine (7%), de la Tunisie (5%) et des États-Unis (5%). Ils se trouvent en forte proportion en administration et en sciences appliquées pour le 2e cycle (respectivement 25% et 22% de la population étudiante en 2003), ainsi qu'en sciences appliquées, en sciences humaines et en sciences pures pour le 3e cycle (respectivement 27%, 20% et 18% de l'effectif étudiant en 2003) (Julien, 2005).

L'accueil des étudiants internationaux au sein des universités québécoises répond à diverses visées. Non seulement le recrutement à l'étranger permet aux universités québécoises de pallier la baisse démographique et de renforcer la capacité des systèmes d'enseignement supérieur qui ne peuvent répondre à la demande, mais il permet aussi, et ce, en particulier aux cycles supérieurs, d'augmenter le nombre d'étudiants de qualité en vue de contribuer au développement de la recherche. D'ailleurs, compte tenu de l'importance des étudiants internationaux pour le développement de la recherche aux cycles supérieurs et de leur contribution au développement et à la renommée des universités, le Conseil observait en 2005 que le recrutement à l'étranger faisait partie des perspectives de développement des universités québécoises (CSE, 2005a).

Or, la consultation menée en 2005 par le Conseil dans les universités québécoises a permis de relever certaines difficultés en ce qui touche le recrutement des étudiants internationaux, et ce, en raison des droits de scolarité supplémentaires. De fait, en plus des droits de scolarité exigés des étudiants des universités québécoises, les étudiants internationaux sont assujettis à des droits de scolarité supplémentaires. Pour l'année 2007-2008, ces droits variaient entre 270 $ et 307 $ l'unité selon le cycle et le programme d'études. Les étudiants internationaux

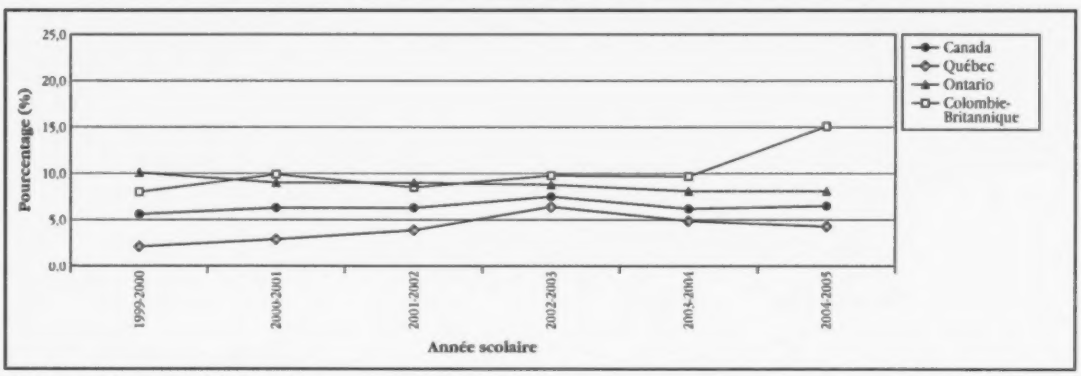
Figure 18
Pourcentage du financement total de la recherche provenant des entreprises privées pour le Québec, l'Ontario, la Colombie-Britannique et le Canada, de 1999-2000 à 2004-2005



Note et avertissement : voir la figure 12.

Sources : ACPAU, Statistiques financières des universités et des collèges, préparées par Statistique Canada, cahiers de 1999-2000 à 2004-2005 : revenus par fonds : par source et par province -TOUTES LES UNIVERSITÉS, recherche subventionnée - entités consolidées et non consolidées.

Figure 19
Pourcentage du financement total de la recherche provenant des OBNL pour le Québec, l'Ontario, la Colombie-Britannique et le Canada, de 1999-2000 à 2004-2005



Note et avertissement : voir la figure 12.

Sources : ACPAU, Statistiques financières des universités et des collèges, préparées par Statistique Canada, cahiers de 1999-2000 à 2004-2005 : revenus par fonds : par source et par province - TOUTES LES UNIVERSITÉS, recherche subventionnée - entités consolidées et non consolidées.

peuvent toutefois être exemptés des droits de scolarité supplémentaires, en vertu de la politique d'exemption du MELS, suivant des objectifs liés à l'accueil du personnel diplomatique, au rayonnement à l'étranger de la langue française et de la culture québécoise, au développement de collaborations scientifiques à l'échelle internationale et à la conclusion d'ententes bilatérales avec certains pays (MEQ, 2004). En outre, les universités québécoises ont la possibilité d'accorder à leurs étudiants internationaux un certain nombre d'exemptions relatives aux droits de scolarité supplémentaires : les universités en région, pour l'équivalent de 10 % des étudiants internationaux accueillis à l'ensemble des trois cycles, et les universités des grands centres urbains, pour l'équivalent de 10 % des étudiants internationaux qui fréquentent les cycles supérieurs. Par ailleurs, notons que les étudiants internationaux peuvent bénéficier de bourses d'études à partir des fonds de recherche de leurs professeurs et d'un nombre limité de bourses d'excellence au 3e cycle administrées par le FQRNT (CSE, 2005a).

Selon les représentants du milieu universitaire consultés par le Conseil en 2005, les droits de scolarité supplémentaires exigés des étudiants internationaux nuisent au recrutement à l'étranger, affectant du même coup le développement de la recherche universitaire ainsi que toute l'économie québécoise, puisque les universités québécoises participent pour une large part à la

Tableau 13
Stagiaires postdoctoraux dans les universités québécoises selon le pays (ou continent) de citoyenneté, de 1997-1998 à 2005-2006

Pays	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	Total
Canada	294	206	165	204	224	291	355	418	438	2 595
France	152	134	120	152	172	192	252	282	310	1 766
Europe (sans la France)	114	91	79	111	136	176	192	211	220	1 330
Chine	105	72	81	68	87	110	130	119	94	866
Asie (sans la Chine et l'Inde)	39	46	57	63	57	67	105	107	120	661
Maghreb	58	48	40	58	58	67	68	67	69	533
Autres	33	26	35	41	40	50	69	73	77	444
Afrique (sans le Maghreb)	30	22	25	33	32	43	39	37	52	313
Inde	26	14	17	23	33	45	45	41	36	280
États-Unis	30	18	14	16	18	15	32	33	44	220
Total	**881**	**677**	**633**	**769**	**857**	**1 056**	**1 287**	**1 388**	**1 460**	**9 008**

Source : MELS, DRSI, GDEU, 2007-04-26.

production scientifique nationale. Les modalités d'exemption relatives aux droits de scolarité supplémentaires exigés des étudiants internationaux sont également une source d'insatisfaction dans le milieu universitaire, en raison du faible nombre de bourses d'exemption accordées aux établissements et de l'attribution des exemptions accordées dans le cadre de l'exercice de missions diplomatiques plutôt que sur la base de l'excellence du dossier scolaire. D'ailleurs, en comparaison des programmes de bourses visant à recruter des étudiants internationaux dans d'autres systèmes universitaires, comme en France, le Conseil notait que le Québec offre à cet égard des avantages plus limités. Les difficultés financières affectent en effet une partie importante des étudiants internationaux, soit 50 % d'entre eux dans les universités canadiennes (Prairie Research Associates, 2004).

À la lumière de ces constats, le Conseil formulait en 2005 un certain nombre de recommandations en vue de favoriser le recrutement d'étudiants internationaux, et ce, en particulier aux cycles supérieurs. Notamment, il recommandait d'exempter des frais de scolarité supplémentaires les étudiants internationaux inscrits à des programmes de formation à la recherche aux cycles supérieurs. La gestion de ces exemptions devait relever des universités. Le Conseil recommandait également la bonification du programme de bourses d'excellence destinées aux étudiants internationaux de 3e cycle ainsi qu'aux stagiaires postdoctoraux.

Or, la nouvelle politique du MELS, énoncée en 2007, a haussé les droits de scolarité supplémentaires exigés des étudiants internationaux et a autorisé les universités à leur facturer un montant additionnel équivalent, au maximum, à 10 % des montants forfaitaires. Cette politique n'est toutefois pas assortie de mesures d'exemption particulières pour les étudiants internationaux en formation à la recherche, tel que le recommandait le Conseil en 2005.

Les stagiaires postdoctoraux

Les stagiaires postdoctoraux sont présents dans presque toutes les disciplines, mais particulièrement dans les sciences de la santé et les sciences pures où le stage postdoctoral est requis pour devenir professeur d'université au Québec (Lehoux, Picard et Roy, 2004). On observe que 20,6 % des doctorants de la promotion de 2005 sont passés au stage postdoctoral (donnée présentée au tableau 6 de la section 4.1.7).

La durée du stage postdoctoral est variable, pouvant aller jusqu'à cinq ans. En règle générale, il s'effectue dans un établissement différent de celui où le stagiaire a fait son doctorat. En outre, au Québec, les trois organismes subventionnaires de recherche exigent d'un récipiendaire d'une bourse postdoctorale ayant obtenu son doctorat au Québec qu'il effectue ce stage à l'extérieur du Québec. Par conséquent, les stagiaires postdoctoraux présents dans les universités québécoises viennent d'autres pays ou d'autres provinces du Canada. S'ils sont québécois, ils ont fait leurs études à l'extérieur du Québec.

Le tableau 13 présente quelques données relatives aux stagiaires postdoctoraux du Québec. Notons que les Québécois sont inclus dans l'ensemble canadien. On observe un bon rythme de croissance pour ce qui est du nombre de stagiaires postdoctoraux ainsi qu'une répartition géographique touchant une large partie du globe. Il faut souligner que, malgré le fait que les stagiaires postdoctoraux occupent des espaces de recherche à l'université et reçoivent un encadrement de la part des professeurs, ils ne sont pas inclus dans la subvention

générale de fonctionnement versée aux universités. Ces stagiaires reçoivent des bourses ainsi qu'un appui financier des fonds de recherche de leur directeur dans leur établissement d'accueil.

Selon le Conseil, les stagiaires postdoctoraux ainsi accueillis dans les universités québécoises apportent des contributions de divers ordres. Tout d'abord, mentionnons l'aide fournie au regard de l'encadrement des étudiants en formation à la recherche. De plus, ces stagiaires participent, par leur savoir-faire et par leur présence au sein des réseaux scientifiques québécois et canadiens, au processus d'internationalisation de la recherche et de la formation des universités québécoises. Enfin – et c'est là un apport fort important au regard des objectifs visés dans les politiques publiques canadiennes et québécoises en matière de recherche et d'innovation –, les stagiaires postdoctoraux ajoutent à l'effort national de recherche.

4.4 Conclusion

Le présent chapitre a permis de brosser l'état de la situation concernant le développement des universités au Québec. Des acquis importants ont été mis en lumière ainsi que certaines lacunes.

Rappelons tout d'abord les gains importants en matière de scolarisation : augmentation de l'accès aux études universitaires, présence d'étudiants de première génération à l'université, accès des femmes à l'université à tous les cycles d'études, fort taux de réussite dans certains domaines et forte intégration en emploi des diplômés universitaires. Ce sont des acquis à préserver. Il importe de mieux comprendre les phénomènes sous-jacents à ces acquis pour mieux soutenir l'accès et la réussite à l'université.

Cependant, il subsiste des écueils quant à l'accès de la population aux études universitaires et à l'obtention du diplôme universitaire : faible accès des étudiants issus de familles de milieux socioéconomiques moins aisés, faible accès des hommes au collégial et au baccalauréat, faible accès aux études universitaires dans les régions, faible taux de réussite des étudiants à temps partiel, faible taux de réussite dans certains domaines d'études, faible taux de réussite au doctorat, allongement notable de la durée réelle des études, particulièrement à la maîtrise et au doctorat. Pour pallier ces difficultés, une attention particulière doit être portée aux actions les plus prometteuses pour améliorer la scolarisation de la population et la réussite des études universitaires.

Par ailleurs, ce chapitre a permis d'identifier quelques éléments de prospective à prendre en compte pour fixer des objectifs socialement pertinents quant au développement de l'institution universitaire au Québec : particularité de la structure démographique (retrait prochain des baby-boomers du marché du travail), ratio entrants-sortants sur le marché du travail selon les scénarios envisagés, besoins accrus de personnel hautement qualifié et de chercheurs sur le marché du travail, positionnement compétitif du Québec au regard de l'évolution de la scolarisation de la population dans les pays du G12 ou les pays membres de l'OCDE. Voilà autant d'éléments qui militent en faveur d'objectifs ambitieux au regard de la scolarisation de la population québécoise.

Au cours de ce chapitre, le Conseil s'est également interrogé sur l'impact du niveau de financement des universités québécoises sur la réalisation des divers volets de leur mission, à savoir la formation, la recherche et les services à la collectivité. Malgré la contribution substantielle des fonds de source publique à ce financement, les établissements québécois connaissent des difficultés financières. En parallèle s'observent une augmentation du ratio étudiants-professeur au fil de la décennie 1990 et un recours plus fréquent aux chargés de cours ces dernières années. Aux yeux du Conseil, il est nécessaire que le financement des universités québécoises permette d'assurer la qualité de la formation ainsi que le respect de leur mission unifiée.

Au regard du financement de la recherche, les données accumulées permettent d'apprécier sa progression notable. Le gouvernement fédéral représente le principal bailleur de fonds de la recherche universitaire et le Québec reçoit une part appréciable du financement. Le nombre accru d'étudiants internationaux aux cycles supérieurs et de stagiaires postdoctoraux contribue à maintenir un haut niveau de recherche au sein des universités québécoises. Les sommes allouées à la recherche universitaire demeurent toutefois concentrées en sciences de la santé, en sciences pures et en sciences appliquées. S'il appert crucial de financer adéquatement la recherche, le Conseil s'interroge sur les pressions que peuvent créer les organismes subventionnaires et les politiques gouvernementales relatives à la recherche sur l'autonomie universitaire et la liberté académique. Le morcellement de la responsabilité étatique à l'égard de la recherche en divers paliers et organismes soulève aussi un questionnement quant au respect de la mission unifiée des universités.

CHAPITRE 5 DES RECOMMANDATIONS POUR ORIENTER LE DÉVELOPPEMENT DU SYSTÈME UNIVERSITAIRE QUÉBÉCOIS

Un large tour d'horizon vient d'être effectué, révélant tour à tour la teneur de la mission universitaire, les modalités de gouvernance des universités, l'apport de ces dernières à la scolarisation de la population et à la formation du personnel hautement qualifié et des chercheurs, ainsi que l'évolution des ressources consenties aux universités pour leur permettre d'accomplir leur mission. À partir de cet imposant corpus de données, le Conseil cherche maintenant à répondre aux questions soulevées par les enjeux et défis dégagés en début de parcours. À cette fin, il formule dans le présent chapitre douze recommandations visant à orienter le devenir des universités québécoises. Ces recommandations s'articulent autour des thèmes suivants :

- la mission universitaire ;
- les priorités de développement des universités québécoises au regard de la scolarisation de la population et du développement de la recherche ;
- les liens entre l'État et les universités.

5.1 La mission universitaire

L'interrogation au cœur du présent avis s'appuie sur un examen attentif de l'évolution de la mission universitaire, de la pertinence de ses fondements ainsi que des enjeux de l'heure qui pourraient éventuellement commander une redéfinition de cette mission ou, du moins, l'ajout d'accents particuliers à certains de ses volets.

Rappelons que les différents groupes d'acteurs qui ont présenté un mémoire à la Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités se sont prononcés, sauf exception, en faveur de la reconduction de l'énoncé de mission déjà établi, soit la formation supérieure de la population québécoise. Quant aux positions du Conseil, elles donnent depuis 2004 une nouvelle envergure au volet des services à la collectivité ainsi qu'aux rôles connexes des universités, en raison de l'apport des universités à l'innovation technologique et sociale (CSE, 2004) et à l'ouverture aux réalités internationales (CSE, 2005a).

Recommandation 1: Réaffirmation de la mission universitaire

Considérant la nécessité de préserver l'intégrité de la mission universitaire afin que les activités de l'université se situent dans le droit fil de ses fonctions essentielles ;

considérant le fait que les valeurs d'éthique et de probité scientifique sur lesquelles doit reposer la mission universitaire vont de pair avec des valeurs tout aussi cruciales sur le plan de la gouvernance des universités, c'est-à-dire l'autonomie universitaire et la liberté académique ;

considérant les impacts possibles de nouveaux éléments de contexte au sein du milieu universitaire, dont le développement des partenariats avec l'entreprise privée, l'accent mis par l'État sur l'innovation technologique et l'émergence d'une université marchande ;

considérant l'importance pour les universités de maintenir leur ouverture à l'égard des besoins et des demandes de la collectivité ;

considérant l'apport précieux des universités à la diffusion internationale du savoir, à l'accueil des étudiants internationaux, à la formation postdoctorale, à l'appui à la formation supérieure des pays en voie de développement ainsi qu'aux enjeux globaux (par exemple, le réchauffement de la planète ou la paix entre les peuples de diverses nationalités) ;

considérant le fait que l'apport des universités à l'innovation technologique et sociale de même que leur ouverture aux réalités internationales sont intégrés au troisième pilier de la mission universitaire, soit les services à la collectivité ;

considérant la quasi-unanimité des acteurs du milieu sur la pertinence de l'énoncé de mission universitaire établi dans le contexte actuel,

le Conseil recommande à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport de reconduire la mission universitaire qu'il a proposée en 1995, c'est-à-dire que l'essence même de la mission universitaire demeure la formation supérieure de la population québécoise. Cette mission s'appuie sur les trois activités fondamentales que sont la formation, la recherche et les services à la collectivité. Il est toutefois entendu que cette mission s'exerce dans un contexte où l'université québécoise contribue à l'innovation technologique et sociale et où

elle participe de manière pleine et entière à la société du savoir et à l'internationalisation de la formation universitaire et de la recherche. Cette mission s'actualise à travers les fonctions essentielles suivantes :

- la scolarisation de la population, la qualification supérieure initiale, le perfectionnement du personnel hautement qualifié, la formation de la relève scientifique et de la relève des professeurs d'université ainsi que la formation des maîtres ;
- la production, la conservation et la transmission des savoirs contribuant à l'avancement de l'humanité ;
- l'exercice d'une fonction critique dans la société par la formation du sens critique chez les étudiants, l'engagement dans l'action, le développement d'une compétence éthique et la réflexion d'ordre épistémologique ;
- l'exercice de rôles connexes, dont la conservation du patrimoine culturel et le développement de la communauté locale, régionale, nationale ou internationale (CSE, 1995, p. 30-39).

5.2 Les priorités de développement des universités québécoises

Tout au long de cet avis, on a largement fait état du développement du système universitaire québécois, depuis la création des premiers établissements universitaires au XIX[e] siècle jusqu'à leur expansion à partir des années 1960 et aux politiques publiques contemporaines qui influencent le développement des universités. En rétrospective, le bilan est positif, notamment en ce qui touche la démocratisation de l'enseignement supérieur. Au regard des enjeux, le Conseil retient un certain nombre de priorités de développement sur un horizon à moyen terme en vue de consolider l'institution universitaire au Québec. Ces priorités s'articulent autour de deux axes, soit la scolarisation de la population et le développement de la recherche.

5.2.1 La scolarisation de la population

Sous l'axe de la scolarisation de la population, le Conseil dégage quatre priorités de développement pour le réseau universitaire québécois, soit :

- le rehaussement de la scolarisation ;
- l'accès et la persévérance aux études ;
- la durée des études et la réussite à la maîtrise et au doctorat ;
- l'accueil des étudiants internationaux.

Le rehaussement de la scolarisation

Depuis 1997 environ, on note une croissance dans l'accès aux trois cycles universitaires, tant et si bien que les objectifs proposés par le Conseil pour 2010 sont presque tous atteints. Il convient donc de s'interroger sur l'opportunité de la proposition de nouveaux objectifs de scolarisation pour un intervalle de dix ans, en fonction des besoins prévisibles. Pour ce faire, le Conseil prend en compte les éléments suivants :

- D'après les prévisions économiques, la catégorie d'emplois de type professionnel, c'est-à-dire les emplois qui exigent un diplôme universitaire, est celle qui affiche le taux de croissance le plus élevé au Québec.
- D'après les prévisions économiques, le quart des emplois de l'économie québécoise seront libérés d'ici dix ans à la suite de départs massifs à la retraite, dont une plus grande proportion se trouverait au sein des emplois qui exigent une scolarité universitaire.
- L'embauche de personnel hautement qualifié, en particulier dans les PME, tend à transformer l'entreprise et à créer de nouveaux besoins pour des diplômés universitaires.
- Les objectifs que se sont donnés certaines sociétés occidentales au regard de l'accès à l'enseignement supérieur sont de l'ordre de 50 % pour les jeunes.
- Si les tendances observées au Québec de 1997-1998 à 2005-2006 se prolongeaient sur un horizon de dix ans, elles atteindraient des taux d'accès de 46,6 %, de 15,8 % et de 5,1 %, respectivement pour le baccalauréat, la maîtrise et le doctorat.
- Les taux de réussite moyens au Québec, pour les cohortes de 1992 à 1998, sont d'environ 72 % au baccalauréat et à la maîtrise, et de 56 % au doctorat.

Recommandation 2 : Objectifs de scolarisation sur un horizon de dix ans

Considérant le choix du Québec de participer à la société du savoir ;

considérant le fait qu'une société évoluée doit offrir à tous ses citoyens la possibilité de se développer au plus haut niveau de leurs capacités ;

considérant le fait qu'une large proportion des emplois de la nouvelle économie exigent une formation postsecondaire ;

considérant le fait que les emplois libérés à la suite de départs à la retraite seront nombreux parmi les postes qui requièrent une formation universitaire ;

Tableau 14
Objectifs de scolarisation à l'enseignement universitaire pour 2017 proposés par le Conseil

Cycle	Taux d'accès	Taux de réussite[2]	Taux d'obtention d'un diplôme
Baccalauréat[1]	50%	75%	37,5%
Maîtrise	15%	75%	11,3%
Doctorat	4%	56%	2,2%

1. Au baccalauréat, les taux d'accès et d'obtention d'un diplôme visent la population âgée de moins de 30 ans.
2. Le taux de réussite est la proportion des étudiants inscrits qui obtiennent la sanction.

considérant les taux d'obtention du diplôme atteints dans plusieurs sociétés avancées,

le Conseil recommande à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport ainsi qu'aux universités de viser, d'ici 2017 au sein de la population québécoise, l'atteinte des objectifs de scolarisation qui apparaissent au tableau 14.

L'accès et la persévérance aux études

Malgré un bilan positif en matière de démocratisation de l'enseignement supérieur, il persiste certaines lacunes qui limitent l'accès à l'université, y compris la transition à partir du collégial, la réussite des cours et la persévérance jusqu'à l'obtention du diplôme. En résumé, ces lacunes ont trait :

- à l'écart croissant observé entre les hommes et les femmes quant à l'accès au baccalauréat depuis les vingt dernières années ;
- au plus faible accès à l'université des étudiants venant de familles à faible revenu ou dont les parents n'ont pas de formation universitaire ;
- au plus faible taux de scolarisation universitaire de la population qui demeure en région ;
- aux difficultés associées à la persévérance aux études jusqu'à l'obtention du diplôme chez les étudiants universitaires inscrits à temps partiel ;
- aux faibles taux de réussite en arts et lettres au baccalauréat ; en lettres, en sciences de l'éducation et en droit à la maîtrise de même qu'en sciences de l'éducation et en lettres au doctorat.

Recommandation 3 : Mesures favorisant l'accessibilité et la persévérance aux études

Considérant le fait que, pour atteindre les objectifs de scolarisation universitaire proposés pour 2017, il faut pallier plusieurs lacunes reliées à l'accès aux études universitaires et à la persévérance jusqu'à l'obtention du diplôme ;

considérant le fait que l'atteinte de ces objectifs de scolarisation universitaire, en particulier au regard de l'accès à l'université, repose sur les actions mises en place aux autres ordres d'enseignement ;

considérant le fait que les taux d'obtention du diplôme peuvent être augmentés en diminuant les taux d'abandon ;

considérant la mise en place de mesures d'encadrement efficaces dans plusieurs universités en vue de mieux soutenir les étudiants jusqu'à l'obtention du diplôme ;

s'appuyant sur les recommandations formulées dans son avis sur la réussite d'un projet d'études universitaires (CSE, 2000),

le Conseil recommande à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport ainsi qu'aux collèges et aux universités de poursuivre la réalisation d'études et de recherches visant à faire le point sur :

- les mesures mises en place au Québec et à l'étranger pour favoriser l'équilibre entre les garçons et les filles à chacun des ordres d'enseignement ;
- les moyens à mettre en place pour soutenir les aspirations scolaires et professionnelles des jeunes venant de milieux socioéconomiques défavorisés tout au long de leur cheminement scolaire, et ce, dès le primaire ;
- les facteurs responsables des plus faibles taux de réussite dans certains domaines d'études à l'université.

Le Conseil recommande également à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport ainsi qu'aux commissions scolaires, aux collèges et aux universités de mettre en place, à la lumière des études et des recherches réalisées et dans une perspective de transfert entre la recherche et la pratique (CSE, 2005b), les mesures nécessaires ou, le cas échéant, de consolider les mesures existantes en vue :

- d'améliorer l'équilibre entre les garçons et les filles à tous les ordres d'enseignement ;
- de soutenir les aspirations scolaires et professionnelles des jeunes venant de tous les milieux socioéconomiques ;
- d'augmenter les taux de réussite aux études universitaires, en particulier dans les domaines où ils sont les plus faibles.

De plus, le Conseil recommande à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport de s'assurer que le soutien financier aux études permette aux étudiants qui le souhaitent de se consacrer à temps plein à leurs études.

Enfin, le Conseil recommande aux universités de consolider le soutien et l'encadrement des étudiants universitaires à temps partiel pour favoriser leur persévérance jusqu'à l'obtention du diplôme.

La durée des études et la réussite à la maîtrise et au doctorat

Au regard de la durée des études et de la réussite à la maîtrise et au doctorat, l'analyse conduite dans cet avis a permis au Conseil de faire les constats suivants :

- La durée réelle des études excède la durée des programmes, en particulier à la maîtrise et au doctorat.
- Le nombre de crédits des programmes de maîtrise est plus élevé au Québec que dans le reste de l'Amérique du Nord et la durée des programmes y est environ d'un trimestre de plus.
- La capacité des universités pour ce qui est des espaces et de l'encadrement serait mieux utilisée si la durée des études dans les programmes de maîtrise et de doctorat était conforme à la durée des programmes.
- Les taux d'abandon sont élevés aux cycles supérieurs, en particulier au doctorat.

Recommandation 4: Mesures visant à diminuer la durée des études et le nombre d'abandons à la maîtrise et au doctorat

Considérant le fait que la durée réelle des études à la maîtrise et au doctorat est supérieure à la durée des programmes, ce qui constitue une perte à la fois pour les étudiants, les universités et la société en général ;

considérant le fait qu'une durée des études conforme à la durée des programmes amènerait un usage plus efficace des ressources ;

considérant les hauts taux d'abandon aux cycles supérieurs, en particulier au doctorat ;

considérant le fait que, dans la plupart des universités, des départements se sont donné des moyens efficaces d'encadrement pour soutenir les étudiants de maîtrise et de doctorat jusqu'à l'obtention d'un diplôme et que ces moyens peuvent servir de modèles,

le Conseil recommande aux universités :

- **de poursuivre l'analyse des objectifs et des exigences des programmes, en particulier à la maîtrise, et de les revoir, s'il y a lieu ;**
- **de mettre en place les mesures requises ou, le cas échéant, de consolider les mesures existantes pour que la durée réelle des études de maîtrise et de doctorat soit conforme à la durée des programmes ;**
- **de mettre en place les mesures requises ou, le cas échéant, de consolider les mesures existantes pour mieux soutenir les étudiants de cycles supérieurs jusqu'à l'obtention du diplôme.**

L'accueil des étudiants internationaux

Le présent avis a fait valoir que :

- le nombre d'étudiants internationaux accueillis au sein des universités québécoises est en croissance, y compris aux cycles supérieurs ;
- l'accueil des étudiants internationaux, en particulier aux cycles supérieurs, permet aux universités québécoises d'augmenter le nombre d'étudiants de qualité en vue de contribuer au développement de la recherche ;
- les étudiants internationaux contribuent au développement et à la renommée des universités québécoises ;
- les droits de scolarité supplémentaires exigés des étudiants internationaux représentent un obstacle au recrutement sur la scène internationale ;
- environ 50 % des étudiants internationaux sont aux prises avec des difficultés financières.

Recommandation 5: Révision des modalités d'exemption relatives aux droits de scolarité supplémentaires

Considérant l'importance de l'internationalisation dans la mission universitaire en ce qui touche le volet des services à la collectivité ;

considérant l'importance du recrutement des étudiants internationaux aux cycles supérieurs pour favoriser le développement de la recherche et de l'innovation au Québec ;

considérant le rôle que doivent continuer à exercer les universités québécoises auprès des pays en émergence, notamment par la formation supérieure des étudiants de ces pays et le renforcement des capacités de leur système universitaire ;

considérant les difficultés financières qui affectent environ la moitié des étudiants internationaux présents dans les universités canadiennes ;

considérant la nécessité de revoir les moyens actuels pour favoriser le recrutement d'un nombre croissant d'étudiants internationaux ;

considérant la nouvelle politique du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport relative aux droits de scolarité exigés des étudiants étrangers, énoncée en septembre 2007,

le Conseil réitère la recommandation qu'il faisait à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans son avis sur l'internationalisation des universités (CSE, 2005a), à savoir :

- **de réviser les modalités d'exemption relatives aux droits de scolarité supplémentaires exigés des étudiants internationaux, c'est-à-dire :**
  - **> exempter du paiement de ces droits de scolarité supplémentaires les étudiants internationaux inscrits à des programmes de formation à la recherche aux cycles supérieurs ;**
  - **> confier aux universités l'ensemble de la gestion des exemptions relatives aux droits de scolarité supplémentaires.**

5.2.2 Le développement de la recherche

Sous l'axe du développement de la recherche, le Conseil dégage trois priorités de développement pour les universités québécoises, soit :

- l'équilibre entre la formation et la recherche ;
- le financement des activités de recherche ;
- l'établissement de balises pour les projets de recherche en partenariat.

L'équilibre entre la formation et la recherche

La recherche constitue un pilier essentiel de la mission universitaire, aux côtés de la formation et des services à la collectivité. Il suffit d'évoquer la contribution des chercheurs universitaires québécois à la production de connaissances nouvelles, sur le plan notamment de la recherche fondamentale. Comme l'a déjà fait valoir le Conseil (CSE, 1998), le milieu universitaire doit toutefois favoriser une forte articulation entre les activités de formation et de recherche. Or, la réalité ne témoigne pas toujours de cet équilibre.

À partir des données d'une enquête menée auprès des directeurs de département sur le renouvellement du corps professoral dans les universités québécoises (Lehoux, Picard et Roy, 2004), le Conseil a déjà souligné la prépondérance des exigences liées à la recherche comme critères d'embauche des professeurs ainsi que l'importance attribuée à cette activité dans la progression de la carrière professorale, au détriment d'autres activités telles que l'enseignement, l'innovation pédagogique, les services à la collectivité ou les productions intellectuelles. De plus, certains programmes gouvernementaux, dont les Chaires de recherche du Canada, peuvent tendre à limiter la charge d'enseignement au 1er cycle chez les récipiendaires, dans la mesure où des critères d'attribution et de renouvellement des subventions sont fondés sur la recherche et l'encadrement des étudiants de 2e et de 3e cycle. D'ailleurs, le Conseil a déjà souligné que ce genre de mesure qui incite les professeurs à se consacrer davantage à la recherche et à la formation aux cycles supérieurs « va à l'encontre d'une position structurante quant au développement des universités étayée dans son avis sur l'articulation formation-recherche » (CSE, 2002, p. 73). Dans le cadre actuel de l'évaluation des demandes de subvention, l'excellence du dossier de recherche se définit principalement en fonction des subventions de recherche et des publications dans des revues savantes ayant un comité de lecture formé de pairs. Or, la qualité de l'encadrement des étudiants et l'ensemble des travaux intellectuels des professeurs devraient être reconnus au même titre.

Enfin, rappelons que la contribution des universités aux visées des politiques de recherche ne peut occulter les éléments de leur mission, soit :

- la formation des étudiants, y compris la formation à la recherche aux cycles supérieurs ;
- l'autonomie universitaire et la liberté académique, ce qui signifie que les priorités de recherche appartiennent aux universités et que les professeurs-chercheurs peuvent choisir librement leurs objets de recherche, leurs méthodologies et leurs appuis théoriques ;
- l'exercice de la fonction critique, notamment à travers le libre choix qu'exercent les professeurs ;
- l'importance de la recherche fondamentale comme mode privilégié de production de connaissances nouvelles à l'université.

Recommandation 6 : Équilibre entre la formation et la recherche

Considérant la nécessité de maintenir un équilibre entre les trois volets de la mission universitaire ;

considérant les pressions externes que peuvent exercer les organismes subventionnaires et les politiques gouvernementales relatives à la recherche et qui peuvent fragiliser l'équilibre entre les trois volets de la mission universitaire,

le Conseil recommande aux universités :

- **de maintenir un équilibre entre la formation, la recherche et les services à la collectivité dans les activités des professeurs, mais aussi dans les mécanismes d'embauche et de promotion de ces derniers.**

Le Conseil recommande également à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et au ministre du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation :

- **de s'assurer que le développement de la recherche, y compris la recherche en partenariat, se fasse dans le respect de l'autonomie universitaire et de la liberté académique.**

Le financement des activités de recherche

Le présent avis a fait ressortir les constats suivants en ce qui touche le financement des activités de recherche à l'université :

- l'importance du gouvernement fédéral dans le financement de la recherche universitaire au Québec ;
- l'importance des fonds de recherche québécois, à la fois comme source de financement et comme agent multiplicateur de la compétitivité des chercheurs québécois aux concours canadiens ;
- la progression notable du financement de la recherche, notamment à partir des années 2000, sous l'impulsion des politiques publiques en matière d'innovation et de développement de la R-D ;
- un financement qui se concentre dans trois grands domaines de recherche (les sciences de la santé, les sciences pures et les sciences appliquées) qui récoltent un peu plus de 70 % des montants attribués aux universités (sauf la recherche universitaire effectuée dans le milieu hospitalier) ;
- des domaines de recherche moins bien financés, soit les sciences humaines, les lettres, le droit, les sciences de l'éducation, les sciences de l'administration et les arts ;
- des politiques publiques tournées vers un net rehaussement de l'effort national de recherche, engageant la contribution des universités et portant davantage sur la commercialisation de la recherche et sur l'innovation technologique que sur les activités de transfert et d'innovation dans le domaine social ;
- le développement de programmes de recherche orientés vers des fins spécifiques ;
- un morcellement de la responsabilité étatique à l'égard de la recherche en divers paliers gouvernementaux ainsi qu'en divers organismes.

Recommandation 7 : Financement croissant et équilibré entre les domaines de recherche

Considérant la nécessité de financer adéquatement la recherche, et ce, de manière équitable entre les différents domaines de l'activité universitaire ;

considérant le fait que la responsabilité de la recherche est partagée entre plusieurs ministères et organismes,

le Conseil recommande au ministre du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation :

- **de s'assurer que les budgets des trois fonds de recherche québécois croissent au moins au même rythme que ceux des conseils de recherche fédéraux ;**
- **de s'assurer qu'une attention particulière soit portée à l'épanouissement de la recherche en sciences sociales et humaines ;**
- **de s'assurer que le contexte de développement de la recherche de groupe et de la recherche orientée ne porte pas ombrage à la recherche individuelle et à la recherche libre.**

De plus, le Conseil recommande à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et au ministre du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation :

- **de promouvoir une concertation suivie et efficace entre les différents ministères et organismes qui participent au développement de la recherche.**

L'établissement de balises pour les projets de recherche en partenariat

Dans un avis qu'il a consacré aux partenariats universitaires (CSE, 2002), le Conseil appuie l'ouverture des universités aux demandes externes, à condition toutefois qu'elle s'exerce dans le cadre de balises clairement établies. À cet égard, il souligne l'importance que les projets en partenariat soient orientés par les fonctions de l'université dans la société, les valeurs des universités, les activités et les pratiques universitaires ainsi que la faisabilité du projet.

Or, le Conseil observe une croissance du nombre de demandes externes adressées aux universités, laquelle peut menacer l'intégrité de la mission universitaire. En ce qui concerne le volet de la recherche notamment, il constate le recours aux bailleurs de fonds privés de même que les incitations répétées des politiques publiques, québécoises et fédérales, pour que les universités participent davantage à l'innovation technologique et à la commercialisation de la recherche. Rappelons que les universités québécoises sont davantage appelées à

participer au développement de la recherche que les universités d'ailleurs, du fait que la structure économique du Québec repose principalement sur de petites et moyennes entreprises dont les ressources en recherche sont limitées. Les universités québécoises doivent à cet égard exercer un rôle de suppléance par rapport aux entreprises. Toutefois, dans certains cas, les universités n'exigeraient pas de l'organisme pourvoyeur de fonds le paiement complet des frais indirects qui leur est dû, ainsi que le prévoit une directive du MELS, et ce, dans le but d'obtenir le contrat de recherche convoité.

Dans cette perspective, il importe au Conseil que les projets de recherche réalisés en partenariat soient sélectionnés et mis en œuvre de manière à préserver la mission universitaire ainsi que les valeurs qui la sous-tendent, soit l'autonomie universitaire, la liberté académique, l'éthique et la probité scientifique.

Recommandation 8: Balises visant à encadrer les projets de recherche en partenariat

Considérant la croissance de la recherche en partenariat;

considérant la nécessité d'encadrer la recherche en partenariat en fonction de balises claires de manière à préserver l'intégrité de la mission universitaire;

s'appuyant sur les balises qu'il a déjà proposées en ce qui concerne l'engagement des universités dans les projets en partenariat (CSE, 2002),

le Conseil recommande aux universités:

- **de s'assurer que les projets de recherche qu'elles réalisent en partenariat avec les entreprises, les organismes gouvernementaux ou parapublics, les organismes communautaires ou encore les milieux artistiques et littéraires soient orientés par les balises suivantes:**
  - **> le projet doit respecter les exigences des programmes d'études quant à la qualité de la formation de même qu'au niveau et à la durée du travail;**
  - **> le partenaire doit s'engager contractuellement à soutenir le projet pour une période de temps raisonnable;**
  - **> le partenaire doit respecter les politiques de publication et de propriété intellectuelle de l'université;**
  - **> l'université doit percevoir le paiement des frais indirects qui lui est dû selon la politique du MELS;**
- **de veiller à ce que ces balises soient inscrites dans les politiques institutionnelles.**

5.3 Les liens entre l'État et les universités

L'examen des mécanismes de gouvernance appliqués par l'État à l'échelle de tout le système universitaire ou à l'échelle de chacun des établissements a permis de dégager les constats suivants:

- le rôle nécessaire de pilotage que l'État exerce à l'égard de l'ensemble des universités, en vue notamment de favoriser l'accès de la population à l'enseignement supérieur, une saine gestion et une utilisation appropriée des fonds publics octroyés aux établissements ainsi que le développement cohérent du système universitaire;
- l'autonomie des établissements, reconnue par l'État, au regard de leur gestion interne, de l'affectation des ressources financières entre les unités, des priorités scientifiques de l'établissement et de la gestion des ressources humaines, afin que l'université puisse actualiser les valeurs de probité scientifique et assumer sa fonction critique au sein de la communauté scientifique et de l'ensemble de la société;
- la diversité des modes de gouvernance interne des établissements, au regard de cette autonomie reconnue, laquelle est le résultat de l'exercice de la collégialité dans des contextes différents.

À partir de l'analyse documentaire et des consultations menées, certains écueils sont constatés:

- le morcellement du rôle de l'État en divers paliers gouvernementaux et en divers ministères et organismes;
- les insatisfactions répétées des universités à l'égard du financement (qu'il s'agisse, par exemple, des sommes consenties et des modalités de financement) et le fait que le financement soit trop souvent le canal de communication privilégié par l'État pour établir certaines orientations de développement;
- les faiblesses relatives à la coordination à l'échelle du système universitaire, qu'il s'agisse de la gestion des programmes d'études ou du développement des antennes;
- le mode actuel de reddition de comptes, qui se limite à des indicateurs quantitatifs.

S'appuyant sur ces constats au regard des liens entre l'État et les universités, les recommandations du Conseil portent sur:

- les ressources financières attribuées au fonctionnement général des universités;
- la gestion des programmes d'études et le développement des antennes universitaires;
- la reddition de comptes.

5.3.1 Les ressources financières attribuées au fonctionnement général des universités

L'examen de l'évolution du financement public des universités à l'échelle canadienne montre que les établissements québécois disposent d'un fonds de fonctionnement général par étudiant inférieur à celui de la moyenne des universités canadiennes d'environ 1 000 dollars. Ce sous-financement se reflète dans les ratios étudiants-professeur: le Québec se démarque généralement de l'ensemble du Canada par des ratios élevés, un sommet ayant été atteint en 2003-2004 avec 24 étudiants par professeur. Non seulement cette situation a des conséquences néfastes sur la qualité de l'encadrement, mais elle place les universités québécoises dans une position concurrentielle difficile lorsqu'il s'agit de recruter les meilleurs étudiants et les meilleurs professeurs.

Les données analysées ont également permis de constater que la durée médiane des études, toutes disciplines confondues, y compris celles dont le cheminement est court, est de 2 ans pour la maîtrise et de 5 ans pour le doctorat. Or, la méthode de calcul de l'effectif étudiant en équivalence au temps plein (EEETP) aux fins de financement des universités[71] limite le nombre d'unités financées à 45 pour la maîtrise et à 90 pour le doctorat, soit l'équivalent de 18 mois et de 3 ans respectivement. C'est donc dire que les règles de financement des universités ne prennent pas en considération les réelles exigences des programmes de maîtrise et de doctorat.

En ce qui touche les frais indirects de la recherche, le retrait du financement qui leur était dédié par le MELS suscite plusieurs insatisfactions dans le milieu universitaire. La nouvelle politique ne prend pas en considération le fait que les espaces dits «de recherche» servent en même temps à la formation des étudiants au métier de chercheur. Par conséquent, le paiement des frais indirects de la recherche que perçoivent les universités grâce aux subventions et aux contrats de recherche ne suffit pas au maintien de ces espaces, obligeant les universités à puiser à même leurs budgets de fonctionnement général pour pallier le manque à gagner.

Par surcroît, la subvention générale de fonctionnement des universités ne prend pas en compte l'accueil des stagiaires postdoctoraux. Or, ceux-ci font maintenant partie intégrante du système de recherche international. Ils sont d'ailleurs de plus en plus nombreux dans les universités québécoises, leur nombre ayant doublé depuis la fin des années 1990, et leur apport à la réalisation de la mission universitaire est considérable, que ce soit au regard de l'encadrement des étudiants, du développement de la recherche ou de l'internationalisation des universités. Pour mieux les accueillir et les encadrer, les universités ont toutefois besoin de ressources additionnelles.

Recommandation 9: Révision du financement des universités

Considérant le fait que, pour soutenir la croissance d'une économie du savoir, les universités du Québec doivent pouvoir compétitionner avec les meilleures universités du monde;

considérant le fait que le financement public des universités demeure un moyen sûr de préserver l'autonomie universitaire;

rappelant l'importance déjà notée par le Conseil (1996) d'arrimer les décisions quant au financement des universités en fonction de cinq grands principes, soit l'équité, l'engagement à l'égard de la mission, la transparence, la rationalité et une relative stabilité;

considérant le fait que la limite des unités reconnues aux étudiants de maîtrise et de doctorat dans les règles de financement des universités ne reflète pas les exigences des programmes d'études;

considérant la nécessité de financer adéquatement les coûts réels de la recherche;

considérant l'apport des stagiaires postdoctoraux à la réalisation de la mission universitaire;

considérant la recommandation que le Conseil adresse aux universités au regard de la durée des études,

le Conseil recommande à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport:

- **de s'assurer que les universités québécoises disposent d'un fonds de fonctionnement général par étudiant au moins égal à celui de la moyenne des universités canadiennes;**
- **de revoir la limite des unités reconnues aux étudiants de maîtrise et de doctorat dans les règles de financement des universités, pour qu'elle reflète davantage les exigences des programmes d'études;**
- **de reconnaître le besoin de financement des espaces de recherche dans le calcul des subventions de fonctionnement attribuées aux universités;**
- **d'inclure les stagiaires postdoctoraux dans le calcul des subventions de fonctionnement attribuées aux universités.**

71. MELS, Méthode de dénombrement de l'effectif étudiant en équivalence au temps plein, aux fins de financement, à partir du système GDEU, mars 2005, www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-univ/financement/methode_de_denombrement.pdf.

5.3.2 La gestion des programmes d'études et le développement des antennes universitaires

L'examen de la fonction intermédiaire de régulation entre l'État et les universités amène le Conseil à s'interroger sur la coordination du système universitaire québécois au regard de la gestion des programmes d'études et du développement des antennes universitaires.

La gestion des programmes d'études

Les mécanismes de gestion des programmes d'études font l'objet de certaines critiques dans le milieu universitaire. Ainsi, le processus d'approbation des nouveaux programmes serait long, ce qui entraînerait la mise en œuvre de stratégies de contournement. Certains acteurs dénoncent par ailleurs un foisonnement des programmes d'études. Dans cette foulée, il semble que l'arbitrage en matière de gestion des programmes d'études, nouveaux et existants, s'avère parfois difficile à exercer à l'échelle du système universitaire.

Recommandation 10 : Révision des processus d'évaluation des programmes d'études

Considérant les critiques entendues en ce qui touche la gestion des programmes d'études ;

considérant l'importance d'une gestion des programmes d'études à l'échelle du réseau universitaire québécois,

le Conseil recommande à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport ainsi qu'à la CREPUQ :

- **d'effectuer conjointement un examen du processus d'évaluation des projets de programmes et du processus d'évaluation des programmes existants en vue d'en identifier les faiblesses ;**
- **à la lumière de cet examen, d'améliorer les mécanismes actuels de gestion des programmes d'études ou, au besoin, d'en proposer de nouveaux.**

Le développement des antennes universitaires

Malgré l'absence de données dans cet avis en ce qui concerne le développement des antennes universitaires[72], le nombre d'annonces[73] en ce sens témoigne d'une croissance de celui-ci. Divers facteurs sont probablement en cause, notamment le contexte de sous-financement du réseau universitaire québécois, le mode de financement des universités et l'intensification de la dynamique de concurrence entre les établissements qui en résulte.

Comme il a été mentionné précédemment, la création d'antennes permet aux universités de favoriser l'accessibilité des études supérieures, le développement économique des régions et l'occupation du territoire. Dans cette perspective, certains groupes d'acteurs qui sont intervenus lors de la Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités ont recommandé que les universités situées en région soient encouragées à établir des antennes dans de plus petites municipalités pour dispenser de la formation dans des domaines généraux (Commission de l'éducation, 2004). Or, certaines antennes sont mises sur pied dans des lieux où l'accessibilité des études universitaires ne semble pas faire l'objet d'un problème particulier, tandis que d'autres territoires conjuguent avec une offre limitée de programmes. D'ailleurs, la création d'antennes universitaires n'est actuellement soumise à aucune évaluation à l'échelle du réseau universitaire québécois.

Recommandation 11 : Examen du développement des antennes universitaires

Considérant la croissance du nombre d'antennes universitaires dans l'ensemble du Québec ;

considérant le contexte de sous-financement du réseau universitaire québécois qui, d'un côté, tend à favoriser la création d'antennes et, de l'autre, nécessite de porter une attention particulière à la répartition des ressources ;

considérant le fait que la création d'antennes universitaires n'est actuellement soumise à aucune évaluation ;

considérant l'importance d'une planification de l'offre de formation dans l'ensemble du Québec ;

considérant l'absence d'informations suffisantes colligées sur le développement des antennes universitaires dans le cadre de la préparation de cet avis ;

considérant le fait que des données sur les antennes universitaires seront colligées par le MELS à compter de 2009,

le Conseil recommande à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport ainsi qu'à la CREPUQ :

- **d'étudier le développement des antennes universitaires dans l'ensemble du territoire du Québec.**

---

72. Aucune information sur les antennes universitaires n'est actuellement colligée au MELS (nombre d'antennes, programmes offerts, nombre d'étudiants inscrits, etc.). Le MELS compte toutefois ajouter de tels renseignements à la collecte qu'il effectuera en 2009 auprès des universités.

73. Voir notamment les articles publiés dans la revue *Les Affaires*, dont : « Lévis. Un campus écologique », 26 mai 2007 ; « La tournée du Québec – Laurentides. Le boom des écoles », 12 mai 2007 ; « Longueuil veut investir 60 M $ dans un pôle universitaire », 4 septembre 2004.

5.3.3 La reddition de comptes

La Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire exige que chaque établissement universitaire transmette annuellement à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport ses états financiers accompagnés d'un état du traitement des membres de son personnel de direction, d'un rapport sur sa performance et d'un rapport sur ses perspectives de développement (article 4.1). Le rapport sur la performance doit inclure certaines données relatives, notamment, au taux de réussite, à la durée moyenne des études, aux mesures prises pour l'encadrement des étudiants et aux programmes d'activités de recherche (article 4.6). À ce sujet, l'analyse du Conseil fait valoir :

- l'importance de l'existence d'un mécanisme de reddition de comptes de nature publique, lequel engage chaque université à être responsable de sa gestion et de ses décisions devant l'État et l'ensemble de la société ;
- que le pilotage de l'État à l'égard des universités est plus directif que par le passé, notamment par la promulgation de diverses politiques, dont le développement de programmes de recherche orientés vers des fins spécifiques (c'est-à-dire des domaines de recherche prioritaires, des modes de recherche privilégiés, etc.) et une part grandissante de la subvention de fonctionnement des universités qui implique des conditions (c'est-à-dire les fonds avec restriction) ;
- que le mode de reddition de comptes des universités devant l'Assemblée nationale devrait pouvoir évoquer la complexité des éléments de la mission universitaire, grâce à des indicateurs relatifs à la qualité de la formation et de la recherche, plutôt que se limiter à certains indicateurs quantitatifs ;
- qu'il serait utile que les informations recueillies en vertu de la Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire soient analysées afin d'en dégager des conclusions sur la performance et la qualité de l'ensemble du système universitaire québécois.

Recommandation 12 : Amélioration du processus de reddition de comptes

Considérant le rôle de pilotage de l'État à l'égard des universités ;

considérant l'importance d'un mécanisme public de reddition de comptes transparent et utile aux fins de l'évaluation de chaque établissement et de l'ensemble du système universitaire québécois,

le Conseil recommande à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

- **d'enrichir le processus de reddition de comptes de chacun des établissements universitaires devant l'Assemblée nationale, en vue d'y inclure des indicateurs qui témoignent de la réalisation de la mission universitaire, notamment en ce qui touche :**
  - > **la qualité de la formation et de la recherche** (par exemple, l'état de la situation quant au renouvellement du corps professoral et l'évaluation des programmes d'études) ;
  - > **l'articulation de la formation et de la recherche dans la formation des étudiants et dans la carrière professorale** (par exemple, l'intégration de la formation des étudiants aux projets de recherche des professeurs ainsi que les critères de sélection et de promotion des professeurs) ;
- **à partir des informations recueillies en vertu de la Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire, de procéder à un suivi du système universitaire québécois dans son ensemble, c'est-à-dire :**
  - > **de développer des méthodes d'analyse et de synthèse des informations recueillies, en vue de dégager les lignes de force et les lacunes du système universitaire québécois ;**
  - > **de rendre public le résultat de cette analyse et de formuler les orientations nécessaires visant à améliorer la performance et la qualité de l'ensemble de ce système.**

CONCLUSION GÉNÉRALE

En consacrant un avis à un thème aussi large et complexe que celui de l'institution universitaire, le Conseil a voulu marquer un temps d'arrêt. Celui-ci lui a permis de faire le point sur diverses questions traitées successivement dans les avis thématiques qu'il a produits depuis 1995, année qui a marqué la diffusion des premiers travaux menés au Conseil sur l'enseignement et la recherche universitaires. Par la même occasion et profitant d'un panorama aussi large, le Conseil a voulu s'appuyer sur un bilan de la réalisation des activités universitaires pour esquisser les grandes lignes d'une vision du développement des universités québécoises. Les enjeux de l'heure entourant le financement et l'autonomie des universités, les modes de régulation par le marché qui s'instaurent dans les systèmes universitaires avoisinants et auxquels le Québec ne peut échapper entièrement, les demandes externes adressées aux universités ainsi que les formes de pression pour une scolarisation accrue de la population soulignent toute l'importance de mener une réflexion globale sur l'avenir de l'université.

Le Conseil a d'abord dégagé diverses idées d'université qui ont jalonné des moments historiques de l'évolution de l'institution universitaire, notamment de celle du Québec, pour mieux faire ressortir l'enracinement des débats contemporains dans des «idées» d'université qui en dévoilent à nouveau le caractère pluriel. Il a d'ailleurs montré la diversité des établissements qui composent le système universitaire québécois et la mission commune qui les rassemble, soit la formation supérieure des Québécois, dans laquelle s'articulent solidement la formation, la recherche et les services à la collectivité. Ensuite, la mise en avant de trois principaux paliers de gouvernance a permis d'esquisser les interactions entre l'État et les universités et entre l'État et chacun des établissements, ainsi que les interactions liées à la gouvernance de chacune des universités qui engagent les acteurs universitaires dans une gestion de type collégial garante de l'autonomie universitaire, de la liberté académique, de l'éthique et de la probité scientifique.

Dans cette foulée, il a été constaté que la continuité observée dans l'évolution des politiques publiques ainsi que le mode de consultation à partir duquel ces politiques sont promulguées sont des traits caractéristiques du type de gouvernance que l'État québécois exerce à l'égard des universités. De plus, l'importance de l'effort public dans le financement des universités, qui se mesure au regard de son importance relative dans le financement total du système universitaire, du PIB ainsi que des autres dépenses gouvernementales, représente un autre trait caractéristique de cette gouvernance au regard d'un objectif social d'accessibilité aux études supérieures.

À l'étape du bilan, divers acquis doivent être soulignés. L'avancée des universités en matière de scolarisation de la population québécoise est remarquable. Il en résulte que les objectifs de scolarisation formulés par le Conseil pour l'horizon 2010 sont déjà atteints ou en voie de l'être. L'engagement des universités québécoises dans la formation de chercheurs ainsi que dans les travaux de recherche constitue un autre atout. La présence d'établissements universitaires dans les diverses régions du Québec, alors que le réseau de l'Université du Québec a été complété, a enfin marqué une étape importante du développement du système universitaire.

Toutefois, le survol de l'évolution des ressources ainsi que des résultats découlant des activités universitaires laisse entrevoir des zones de fragilité. Soulignons d'abord la détérioration du ratio d'encadrement étudiants-professeur observée au fil des ans. À cela s'ajoutent des lacunes sur le plan de l'accès aux études universitaires ainsi que de la diplomation pour certaines catégories de la population. Mentionnons également la diminution du niveau des ressources financières consenties par étudiant dans le fonds de fonctionnement général, en comparaison de la situation observée à l'échelle de l'ensemble du Canada. Enfin, il convient de s'interroger sur les balises du développement des universités, c'est-à-dire les mécanismes de gestion des programmes de formation, le développement des antennes universitaires, le rôle des organismes intermédiaires ainsi que des modes de reddition de comptes permettant de refléter la complexité et la diversité des activités universitaires. Une grande attention doit s'exercer afin d'éviter que ces zones de fragilité ne viennent menacer les acquis des dernières décennies.

Pour l'avenir, l'accent doit être mis sur un rehaussement important de la scolarisation, que ce soit pour actualiser les pleines potentialités de la population, pour soutenir le développement socioéconomique du Québec ou pour maintenir la concurrence à l'échelle internationale. Cet objectif ambitieux s'inscrit dans la continuité de la mission confiée aux universités, soit la formation supérieure de la population québécoise, s'appuyant sur les trois activités fondamentales que sont la formation, la recherche et les services à la collectivité. Cette mission a toutefois été enrichie dans cet avis de certaines précisions au regard des rôles connexes des universités, en écho aux enjeux de l'heure. Le contexte actuel commande d'ailleurs une grande vigilance à l'égard de la préservation de la mission universitaire ainsi que des valeurs qui la sous-tendent, soit l'autonomie universitaire, la liberté académique, l'éthique et la probité scientifique.

BIBLIOGRAPHIE

Arrache, Rabah et Jean-François Landry (2006). « Situation des diplômés universitaires de 2000 au Québec : résultats de l'Enquête nationale des diplômés en 2002 ». *Le bulletin du CETECH*, vol. 8, printemps, p. 1-7.

Association canadienne des professeures et professeurs d'université (2005). *Almanach de l'enseignement post-secondaire au Canada de l'ACPPU*. Ottawa : ACPPU, 53 p.

Association canadienne des professeures et professeurs d'université (2007). *Almanach de l'enseignement post-secondaire au Canada de l'ACPPU*. Ottawa : ACPPU. www.caut.ca/pages.asp?page=442 (27 mars 2008).

Association des doyens des études supérieures au Québec (2007). *État de la situation de la maîtrise au Québec : rapport déposé par le comité ADESAQ sur la nature, la structure et les activités associées à la maîtrise (partie I)*. Québec : L'Association, 44 p.

Blay, Michel (dir.) (2006). *Dictionnaire des concepts philosophiques*. Paris : Larousse, CNRS Éditions, 879 p.

Bonin, Sylvie (2006). *Le projet ICOPE : mieux connaître les étudiants, identifier leurs conditions de réussite et les encourager dans le succès de leurs études*. Communication présentée au colloque de l'ACFAS, 17 mai, Université McGill, Montréal. www.etsmtl.ca/zone2/administration/decanats/formation/aipu/Documents/9h30_Le_Projet_ICOPE.pdf (1er février 2007).

Bonin, Sylvie, Johanne Bujold et Pierre Chenard (2004). *De la recherche sur les caractéristiques des effectifs étudiants et leurs conditions d'accès au diplôme jusqu'à la mise en place d'une stratégie pour l'amélioration de la réussite*. Actes du colloque ACPRI/CIRPA, 25 octobre, 24 diapositives (texte en anglais). www.cirpa-acpri.ca/page.asp?page=2227 (27 juin 2007).

Cassen, Bernard (2001). « Le piège de la gouvernance ». *Le Monde diplomatique*, juin. www.monde-diplomatique.fr/2001/06/CASSEN/15272 (27 juin 2007).

Comité conjoint CREPUQ-MEQ sur le niveau des ressources (2002). *Le niveau des ressources de fonctionnement des universités québécoises : comparaisons aux autres universités canadiennes*, 1995-1996 à 2002-2003. [s. l.] : Le Comité, 19 p.

Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études (2003). *Vers une accessibilité financière à la réussite de son projet d'études*. Document de consultation. Québec : Conseil supérieur de l'éducation, 101 p.

Commission de l'éducation (2004). *Consultation générale sur les enjeux entourant la qualité, l'accessibilité et le financement des universités au Québec*. Rapport final. Québec : Assemblée nationale, 48 p.

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1963-1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec : La Commission, 3 tomes en 5 vol.

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (2006). *Le système universitaire québécois : données et indicateurs*. Montréal : CREPUQ, 120 p.

Conseil canadien sur l'apprentissage (2006). *Rapport sur l'enseignement au Canada : l'enseignement post-secondaire au Canada : un bilan positif, un avenir incertain*. Ottawa : Le Conseil, 154 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1992). *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXIe siècle*. Sainte-Foy : Le Conseil, 201 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1995). *Réactualiser la mission universitaire*. Sainte-Foy : Le Conseil, 78 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1996). *Le financement des universités*. Sainte-Foy : Le Conseil, 138 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Recherche, création et formation à l'université : une articulation à promouvoir à tous les cycles*. Sainte-Foy : Le Conseil, 104 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2000). *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*. Sainte-Foy : Le Conseil, 126 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2002). *Les universités à l'heure du partenariat*. Sainte-Foy : Le Conseil, 124 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2003a). *L'éducation des adultes : partenaire du développement local et régional*. Sainte-Foy : Le Conseil, 110 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2003b). *Renouveler le corps professoral à l'université : des défis importants à mieux cerner.* Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2002-2003. Sainte-Foy : Le Conseil, 115 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Le financement des universités québécoises dans le contexte de l'économie du savoir : un choix de société.* Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation à la Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités. Sainte-Foy : Le Conseil, 27 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2005a). *L'internationalisation : nourrir le dynamisme des universités québécoises.* Sainte-Foy : Le Conseil, 104 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2005b). *Le dialogue entre la recherche et la pratique : une clé pour la réussite.* Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation, 2004-2005. Sainte-Foy : Le Conseil, 109 p.

Corbo, Claude et Marielle Ouellon (dir.) (2001). *L'idée d'université : une anthologie des débats sur l'enseignement supérieur au Québec de 1770 à 1970.* Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 377 p.

Corporate Governance: e-Learning and Reference for the Global Finance Professional. www.kesdee.com/html/cocg.html (23 janvier 2007).

De Coster, Anouschka (2006). "Colleges of Doctors in Bologna and Padua: Their Self-Concept and Representation in Studium and Town". Dans Yves Gingras et Lise Roy (dir.). *Les transformations des universités du XIII^e siècle au XXI^e siècle.* Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 17-39.

Duby, Georges (1987). « Le Moyen-Âge 987-1460 ». Dans Georges Duby. *Histoire de France.* Tome 1. Paris : Hachette Littératures, p. 290.

Eckel, Peter D. et Jacqueline E. King (2004 ?). *An Overview of Higher Education in the United States: Diversity, Access, and the Role of the Marketplace.* Washington, D.C. : American Council on Education, 20 p.

L'encyclopédie de l'Agora (2006). *Dossier gouvernance.* Dernière mise à jour : 25 mai 2006. http://agora.qc.ca/mot.nsf/Dossiers/Gouvernance (23 janvier 2007).

Eurydice et CEDEFOP (2003). *Structures of Education, Vocational Training and Adult Education Systems in Europe: United Kingdom, 2003, England and Wales, Northern Ireland.* Bruxelles: Eurydice, 57 p.

Feynman, Richard P. (1985). *"Surely You're Joking Mr. Feynman: Adventures of a Curious Character".* Richard P. Feynman as told to Ralph Leighton ; edited by Edward Hutchings. New York: W.W. Norton, 350 p.

Gacel, Jocelyne (2004). *L'internationalisation des programmes de formation.* Présentation au colloque de Cégep international. www.cegepinternational.qc.ca/images/Gacel%20-%20Colloque%20C.I.%202004.ppt (20 avril 2005).

Gingras, Yves et Lyse Roy (dir.) (2006). *Les transformations des universités du XIII^e au XXI^e siècle.* Québec : Presses de l'Université du Québec, 256 p.

Grenier, André, Richard Legris et Lassad Damak (2007). *Le marché du travail, l'emploi sectoriel et l'emploi professionnel au Québec : perspectives de long terme 2006-2015.* Montréal : Emploi-Québec, 27 p.

Groupe de travail sur la valorisation des résultats de la recherche (2005). *Rapport.* Québec : Ministère du développement économique, de l'innovation et de l'exportation, 59 p.

Industrie Canada (2002). *Atteindre l'excellence : investir dans les gens, le savoir et les possibilités : la stratégie d'innovation du Canada.* Ottawa : Centre de diffusion de l'information, 91 p.

Julien, Mélanie (2005). *La mobilité internationale des étudiants au sein des universités québécoises.* Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation, 103 p.

Kaiser, Frans et Herb O'Heron (2005). *Myths and Methods on Access and Participation in Higher Education in International Comparison.* Thematic Report. Enschede: Center for Higher Education Policy Studies, 132 p.

Kooiman, Jan (dir.) (1993). "Findings, Speculations and Recommendations". Dans *Modern Governance: New Government-Society Interactions.* London: Sage, p. 249-262.

Landry, Simone (2001). *La liberté académique et l'autonomie : un recueil de citations.* Montréal : Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, 69 p.

Legendre, Renald (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* 3^e éd. Montréal : Guérin, 1554 p.

Legris, Richard et Lassad Damak (2007). *Le marché du travail au Québec : perspectives professionnelles 2006-2010.* Montréal : Ministère de l'emploi et de la solidarité sociale, 67 p.

Lehoux, Jean-François, Gilles Roy et France Picard (2004). *L'état de situation et les prévisions de renouvellement du corps professoral dans les universités québécoises*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation, 153 p.

Létourneau, Esther et Normand Thibault (2005). « Bientôt moins de travailleurs au Québec : pourquoi ? ». *Données sociodémographiques en bref*, vol. 9, n° 3, juin, p. 6-8.

Lewin, Kurt (1952). *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers*. London: Tavistock Publications, 346 p.

Looker, Ellen Dianne (2001). « Pourquoi ne continuent-ils pas ? : les facteurs qui influencent les jeunes Canadiens à ne pas poursuivre leurs études au niveau postsecondaire ». *Les documents de recherche de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire*, Montréal, 15 p.

Lucier, Pierre (2006). *L'université québécoise : figures, mission, environnements*. Québec : Presses de l'Université Laval, 179 p.

Ministère de l'éducation (2000). *Plan stratégique 2000-2003 du ministère de l'Éducation*. Québec : Le Ministère, 45 p. www.meq.gouv.qc.ca/administ/plan_strategique/PlanStrat0003/Plan2000-2003.pdf (15 décembre 2006).

Ministère de l'éducation (2003). *Document de consultation : Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités*. Québec : Le Ministère, 34 p.

Ministère de l'éducation (2004). *La réussite des garçons : des constats à mettre en perspective*. Rapport synthèse. Québec : Éducation Québec, 26 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2005). *Plan stratégique du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport 2005-2008*. Québec : Le Ministère, 33 p. www.meq.gouv.qc.ca/administ/plan_strategique/2005-2008/PlanStrat05-08.pdf (15 décembre 2006).

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2006). *Indicateurs de l'éducation*. Édition 2006. Québec : Le Ministère, 152 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport ((2007a). *Indicateurs de l'éducation*. Édition 2007. Québec : Le Ministère, 136 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport ((2007b). *Règles budgétaires et calcul des subventions de fonctionnement aux universités du Québec pour l'année universitaire 2007-2008*. CT n° 205601 du 2007-11-06. Québec : Enseignement supérieur, 133 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. Direction des affaires internationales et canadiennes (2007). *Politique relative aux droits de scolarité exigés des étudiantes et étudiants étrangers par les universités du Québec*. Québec : Le Ministère, 21 p. www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-univ/Politique_etudiant_etranger-2007.pdf

Ministère de l'éducation nationale (2006). *Le système éducatif*. www.education.gouv.fr/pid8/le-systeme-educatif.html (19 septembre 2007).

Ministère du développement économique, de l'innovation et de l'exportation (2006). *Un Québec innovant et prospère : stratégie québécoise de la recherche et de l'innovation*. Québec : Le Ministère, 78 p.

Navet, Georges (2003). « Gouvernance : un concept ambigu ». www.mondialisations.org/php/public/art.php?id=5728&lan=FR (23 janvier 2007).

Organisation de coopération et de développement économiques (2003). *Analyse des politiques d'éducation*. Paris : OCDE, 125 p.

Organisation de coopération et de développement économiques (2006). *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE 2006*. Paris : OCDE, 475 p.

Ouellet, Danielle (2006). « Que sont nos universités devenues ? ». *Commerce*, avril, p. 6-8.

Pageau, Danielle et Johanne Bujold (2000). *Dis-moi ce que tu veux et je te dirai jusqu'où tu iras : les caractéristiques des étudiantes et des étudiants à la rescousse de la compréhension de la persévérance aux études : analyse des données des enquêtes ICOPE*. 1er volet : les programmes de baccalauréat. Québec : Université du Québec, 85 p.

Paradis, André (1996). *Le financement de la recherche universitaire au Québec : portrait statistique*. Sainte-Foy : Conseil de la science et de la technologie, 137 p.

Pelland, Réal (2006). *La recherche au Québec, des forces à maintenir, des efforts à poursuivre*. Présentation faite dans le cadre du colloque Politique(s) et recherche universitaire (FQPPU), ACFAS 2006, Université McGill, Montréal. [Québec] : Ministère du développement économique, de l'innovation et de l'exportation, 27 p.

« Pleins feux sur les universités ». *Commerce*. Édition spéciale, avril 2006, 98 p.

Pocklington, Thomas C. et Allan Tupper (2002). *No Place to Learn: Why Universities Aren't Working*. Vancouver: UBC Press, 224 p.

Prairie Research Associates (2004). *Le Canada au premier rang : l'enquête de 2004 sur les étudiants étrangers*. Ottawa : Bureau canadien de l'éducation internationale, 36 p.

Rahman, Atiq, Jerry Situ et Vicki Jimmo (2005). *Participation in Postsecondary Education: Evidence from the Survey of Labour and Income Dynamics*. Ottawa : Statistics Canada, 37 p.

Roy, Gilles et autres (2007). *Analyse de contenu des mémoires présentés à la Commission de l'éducation sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités*. Document de travail non publié. Québec : Le Conseil, 111 p.

Sales, Arnaud et autres (1996). *Le monde étudiant à la fin du XX^e siècle : rapport final sur les conditions de vie des étudiants universitaires dans les années quatre-vingt-dix*. Québec : Ministère de l'éducation, 372 p.

Sylvain, Louise et autres (1985). *Les cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones du Québec au cours des années 70*. Québec : Conseil de la langue française, 328 p. www.cslf.gouv.qc.ca/publications/PubB122/B122AnnA.html (16 janvier 2007)

Tavenas, François (2003). *Assurance qualité : référentiel partagé d'indicateurs et de procédures d'évaluation*. Par François Tavenas, pour ELU (Europe latine universitaire). Bruxelles : Association européenne de l'université, 52 p.

Trottier, Claude et Jean Bernatchez (2005). *Les politiques d'enseignement supérieur au Québec : une étude de cas*. New York : Alliance for International Higher Education Policy Studies, 74 p.

UNESCO (1998). *L'enseignement supérieur au XXI^e siècle : vision et actions : Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur*. Rapport final. Paris : UNESCO, 147 p.

Vergely, Bertrand (2004). *Dictionnaire de la philosophie*. Toulouse : Éditions Milan, 254 p.

ANNEXE A LISTE DES PERSONNES CONSULTÉES[74]

Manuel CRESPO
Professeur
Administration et fondements des sciences de l'éducation,
Université de Montréal

Roch DENIS
Président
Conférence des recteurs et des principaux
des universités du Québec
et recteur de l'Université du Québec à Montréal

André GARIÉPY
Directeur général
Conseil interprofessionnel du Québec

Yves GINGRAS
Professeur
Centre interuniversitaire de recherche
sur la science et la technologie,
Université du Québec à Montréal

Pierre HÉBERT
Professeur
Département des lettres et communications,
Université de Sherbrooke ;
secrétaire de la Fédération québécoise
des professeures et professeurs d'université

Philippe OLIVIER-GIROUX
Président
Conseil national des cycles supérieurs,
Fédération étudiante universitaire du Québec

Benjamin LAPLATTE
Vice-président
Fédération étudiante universitaire du Québec

Louis MAHEU
Professeur
Département de sociologie,
Université de Montréal

Guy ROCHER
Professeur
Centre de recherche en droit public,
Université de Montréal

Normand ROY
Directeur
Centre d'étude sur l'emploi et la technologie

Jean-François THUOT
Coordonnateur aux affaires interprofessionnelles
Conseil interprofessionnel du Québec

Claude TROTTIER
Professeur
Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval ;
membre du groupe de recherche Alliance for
International Higher Education Policies Studies
(AIHEPS)

Cécile SABOURIN
Présidente
Fédération québécoise des professeures
et professeurs d'université

Céline SAINT-PIERRE
Présidente
Comité Innovation et transfert, CEFRIO

74. Les fonctions indiquées sont celles que les personnes occupaient au moment où elles ont participé aux travaux préparatoires à cet avis.

ANNEXE B ANALYSE SECONDE DES MÉMOIRES DÉPOSÉS À LA COMMISSION PARLEMENTAIRE SUR LA QUALITÉ, L'ACCESSIBILITÉ ET LE FINANCEMENT DES UNIVERSITÉS EN 2004

L'analyse seconde des mémoires déposés en 2004 à la Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités a pour objet de cerner la position politique adoptée par différents groupes d'acteurs, auteurs des mémoires, sur les aspects suivants : la gouvernance des universités, les mécanismes de régulation, l'idée d'université, le ou les réseaux d'universités, les rôles et responsabilités de l'université et des différents groupes d'acteurs qui la forment, l'autonomie des universités, le rôle d'un organisme intermédiaire de même que les relations université-cégeps dans le système québécois d'enseignement supérieur. Elle permet ainsi de cerner, pour chacun des groupes d'acteurs, les intérêts en jeu, leurs zones de pouvoir et leurs limites sur des points importants qui façonnent l'évolution des activités universitaires. Elle met en lumière les éléments de consensus ainsi que les divergences. De fait, l'analyse qui en découle permet de formuler des enjeux quant au développement du système universitaire québécois.

La pertinence de recourir aux mémoires de la Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités dans le présent avis tient aux éléments suivants :

- Les thèmes de la consultation publique tenue lors de la Commission parlementaire recoupent en plusieurs points les éléments contenus dans le présent avis.
- Ces mémoires véhiculent la vision et la position de leurs auteurs concernant la mission et l'évolution de l'institution universitaire québécoise, ainsi que leurs perceptions des problèmes, des enjeux et des défis auxquels font face et auront à faire face les universités québécoises.
- Ils contiennent en outre des informations riches en ce qui touche les développements souhaités et les pièges à éviter, pour l'heure et pour l'avenir.
- S'appuyant sur le postulat selon lequel le développement de l'institution universitaire est la résultante des influences de l'ensemble des acteurs qui en font partie et qui interagissent entre eux, les données ainsi recueillies permettent de cerner de manière dynamique les forces en présence ainsi que les points de tensions.
- Il s'agit d'un matériel toujours actuel, puisque les mémoires ont été rédigés à l'hiver 2004.

Le corpus des données renvoie à l'ensemble des 92 mémoires présentés à la Commission parlementaire, tenue du 17 février au 8 avril 2004. L'analyse qualitative de ces mémoires est faite en fonction d'une grille préétablie qui guide la codification des textes. Cette grille comporte 22 indicateurs et s'appuie sur les éléments mentionnés précédemment. L'analyse se fonde sur le repérage des « idées », des « opinions », des « perceptions des éléments de problématique » et des « points de vue » des groupes d'acteurs qui ont produit ces mémoires. Il ne s'agit donc pas d'identifier les faits qui y sont rapportés, mais de s'en tenir à ces « idées d'université » présentes dans le corpus des mémoires. Il est à noter que l'on tient compte, dans l'analyse, des groupes d'acteurs porteurs des positions repérées et, le cas échéant, d'autres variables telles que la région, la taille de l'établissement et la langue d'enseignement.

ANNEXE C MÉTHODES DE CALCUL DE QUELQUES INDICATEURS STATISTIQUES RELATIFS À LA SCOLARISATION

1 LES MÉTHODES DE CALCUL

1.1 La méthode dite *longitudinale*

La méthode dite *longitudinale* exige de définir une génération (ex. : un groupe de personnes nées une même année ou sur une même période de temps) ou une cohorte (ex. : un groupe de personnes ayant été admises dans un établissement universitaire sur une même période de temps). Par la suite, pour chacune des années d'observation, on identifie la proportion de la génération ou de la cohorte ciblée qui rencontre pour la première fois le phénomène à l'étude (ex. : accès aux études, diplomation, réussite, abandon, etc.). On cesse de mesurer lorsque les proportions deviennent négligeables. Enfin, on additionne les proportions obtenues pour chacune des années d'observation afin d'obtenir la proportion totale de la génération ou de la cohorte ayant rencontré le phénomène à l'étude.

Par exemple, pour mesurer l'accès au baccalauréat de la génération née entre le 1er juillet 1989 et le 30 juin 1990, il faut procéder comme suit. D'abord, on mesure le pourcentage de cette génération qui s'inscrit pour la première fois à un programme de baccalauréat en 2006-2007, soit à l'âge de 17 ans, puis en 2007-2008, à l'âge de 18 ans, puis en 2008-2009, à 19 ans, etc. L'approche consiste à suivre cette génération pendant quelques années en faisant la somme des nouveaux inscrits qui s'ajoutent chaque année, à mesure que la génération vieillit. On additionne les proportions mesurées pour obtenir le pourcentage total de la génération 1989-1990 qui a accédé à un programme de baccalauréat. Ainsi, il faudra attendre approximativement jusqu'en 2019-2020 pour avoir un résultat définitif. Pour les programmes de maîtrise et de doctorat, il faudra attendre encore plus longtemps.

À titre de deuxième exemple, mesurons le taux de réussite de la cohorte des étudiants admis à l'Université Laval dans un programme de baccalauréat à l'automne 2001. D'abord, on mesure le pourcentage de cette cohorte qui a réussi pour la première fois un programme de baccalauréat en un an (soit à la fin de l'année 2001-2002), puis en deux ans (soit à la fin de l'année 2002-2003), puis en trois ans (soit à la fin de l'année 2003-2004), et ainsi de suite. L'approche consiste à suivre cette cohorte pendant quelques années en faisant la somme des taux de réussite qui s'ajoutent chaque année, à mesure que la cohorte vieillit. On additionne les proportions mesurées pour obtenir le pourcentage total de la cohorte de l'automne 2001.

1.2 La méthode dite *transversale*

En raison de la longueur des délais d'attente pour l'utilisation des données longitudinales, il arrive qu'on utilise un résultat approximatif, disponible plus rapidement, ce qui représente la méthode dite *transversale* (ou du moment). Contrairement à la méthode dite *longitudinale*, qui présente une seule génération sur plusieurs années, la méthode dite *transversale* se sert plutôt de données qui recoupent plusieurs générations observées sur une seule année afin d'estimer le comportement de la génération ciblée. Cette méthode suppose que les proportions d'individus par âge ayant rencontré le phénomène (accès, diplomation, réussite, abandon, etc.) pour une première fois au cours de l'année à l'étude sont semblables à celles que rencontrera la génération réelle au fil du temps. Ainsi, concernant la génération d'une année donnée, la méthode dite *transversale* se veut une estimation de la proportion de cette génération qui aura rencontré le phénomène à l'étude au bout de son parcours de vie. Par expérience, on sait que la méthode dite *transversale* donne généralement une approximation fiable de la méthode dite *longitudinale*.

Si l'on reprend, comme exemple, le taux d'accès à l'ensemble des programmes de baccalauréat, la méthode dite *transversale* sera utilisée comme suit. Tout d'abord, on ne sait pas quel sera le pourcentage de la génération de 1989-1990 qui s'inscrira pour la première fois à un programme de baccalauréat à l'âge de 21 ans, soit en 2010-2011, mais on connaît le pourcentage de la génération de 1985-1986 (dont les membres sont âgés de 21 ans cette année) qui s'est inscrite pour la première fois en 2006-2007. On suppose que le pourcentage inconnu des 21 ans dans quatre ans sera semblable à celui des 21 ans aujourd'hui et on remplace le chiffre inconnu par celui de cette année pour la génération des 21 ans. On remplace ainsi toutes les proportions futures par celles de cette année pour les générations de 18 ans (1988-1989), de 19 ans (1987-1988), de 20 ans (1986-1987), et ainsi de suite jusqu'à, par exemple, 30 ans (1976-1977). Au lieu d'attendre un nombre indéterminé d'années d'observation complètes se rapportant à une génération, les données d'une seule année sont ainsi ventilées par âge et traitées comme si elles représentaient des étapes successives de l'existence d'une même génération. On obtient donc, avec les données d'une seule année, une valeur approchée du taux d'accès aux études de baccalauréat.

2 LA DÉFINITION DE QUELQUES INDICATEURS

Le taux d'accès

Le taux d'accès est calculé selon la méthode dite *transversale*, reposant sur la sommation des taux par âge en mettant en relation le nombre de nouvelles inscriptions par âge et la population totale par âge. Il représente la proportion d'une génération qui s'inscrira une première fois à des études en vue d'obtenir un diplôme.

Le taux de réussite

Le taux de réussite est une mesure dite *longitudinale* qui permet de connaître la proportion des nouveaux inscrits (cohorte) qui, au trimestre concerné et par référence à l'établissement de départ, ont déjà obtenu la sanction de baccalauréat (peu importe la discipline) ou de maîtrise (peu importe la discipline) ou qui sont inscrits à des études de 3e cycle ou de doctorat (peu importe la discipline). Par convention, la sanction est réputée avoir été obtenue au trimestre qui suit immédiatement le trimestre de fin d'études (est utilisé le trimestre de fin d'études généré par le système GDEU). Le taux de réussite utilisé dans cet avis diffère de celui publié dans les *Indicateurs de l'éducation* du MELS, ce dernier renvoyant plutôt à la proportion de sortants ayant obtenu leur diplôme.

Le taux d'abandon

Le taux d'abandon est une mesure dite *longitudinale* qui permet de connaître la proportion des nouveaux inscrits (cohorte) qui, au trimestre concerné, ne sont pas inscrits dans l'établissement de départ et demeurent non inscrits au cours des quatre trimestres suivants, de même que jusqu'à la fin de la période d'observation.

Le taux d'obtention du diplôme

Le taux d'obtention du diplôme est calculé selon la méthode dite *transversale*, reposant sur la sommation des taux par âge en mettant en relation le nombre de diplômés par âge et la population totale par âge. Il représente la proportion d'une génération qui persévérera jusqu'à l'obtention du diplôme.

ANNEXE D DONNÉES STATISTIQUES COMPLÉMENTAIRES

Tableau A1
Taux de participation aux études postsecondaires mesuré par la proportion des personnes âgées de 20 à 24 ans fréquentant un établissement postsecondaire (tous cycles, diplômes, régimes et années confondus) sur la population âgée de 20 à 24 ans, Québec, Ontario, Colombie-Britannique et Canada, de 1990 à 2006

Année	Canada		Québec		Ontario		Colombie-Britannique	
	Université	Collège communautaire/ Cégep + Université	Université	Collège communautaire/ Cégep + Université	Université	Collège communautaire/ Cégep + Université	Université	Collège communautaire/ Cégep + Université
1990	16,1%	24,9%	17,9%	25,8%	16,9%	27,5%	11,9%	22,1%
1991	17,5%	27,2%	20,3%	29,0%	18,5%	30,4%	13,2%	24,0%
1992	18,7%	29,3%	21,4%	31,7%	20,1%	32,0%	13,2%	26,4%
1993	19,7%	30,5%	22,1%	32,6%	20,9%	33,6%	13,8%	24,9%
1994	20,0%	30,8%	20,8%	31,3%	23,0%	35,3%	12,6%	25,7%
1995	20,1%	31,9%	21,4%	33,0%	22,6%	36,8%	14,5%	26,9%
1996	19,9%	31,9%	21,2%	33,0%	21,8%	36,2%	16,0%	28,5%
1997	20,8%	34,0%	23,4%	35,9%	22,3%	37,9%	15,9%	30,0%
1998	20,5%	33,7%	21,4%	34,8%	22,1%	37,4%	18,0%	31,8%
1999	20,5%	33,2%	21,0%	32,9%	22,2%	37,4%	17,6%	32,3%
2000	21,1%	33,5%	21,6%	33,2%	23,8%	37,5%	16,8%	32,9%
2001	21,0%	34,5%	22,6%	34,1%	22,8%	38,1%	17,2%	34,5%
2002	21,4%	34,5%	21,1%	33,5%	23,3%	38,0%	19,5%	35,7%
2003	22,4%	34,9%	23,5%	34,0%	23,0%	37,1%	21,7%	38,1%
2004	23,3%	36,1%	23,3%	34,5%	25,5%	39,8%	22,6%	38,5%
2005	24,8%	37,0%	25,5%	35,8%	27,9%	41,6%	20,7%	36,3%
2006	24,9%	36,2%	25,4%	35,9%	27,6%	40,0%	21,4%	34,7%
Évolution de 1990 à 2006 (%)	**55,0%**	**44,9%**	**42,0%**	**38,8%**	**63,2%**	**45,3%s**	**79,5%**	**57,3%**

Source : Conseil canadien sur l'apprentissage, mars 2007, à partir des données de l'Enquête sur la population active (EPA), Statistique Canada, 2006. Données compilées par le Conseil supérieur de l'éducation.

Tableau A2
Taux d'obtention d'un diplôme universitaire, Québec, OCDE et pays partenaires, 2005

Pays	%
Australie	59,4
Islande	56,3
Nouvelle-Zélande	51,3
Finlande[3]	47,3
Danemark	45,5
Pologne[2]	45,1
Pays-Bas	42,1
Italie[2]	41,0
Norvège	40,7
Royaume-Uni[2,4]	39,4
Irlande[2]	38,2
Suède	37,7
Hongrie[2]	36,2
Japon[2]	36,1
États-Unis[2]	34,2

Pays	%
Espagne[2]	32,7
Portugal	32,3
Québec	**30,2**
République slovaque	30,1
Suisse[1]	27,4
République tchèque[2]	24,9
Grèce[2]	24,9
Autriche[1]	20,4
Allemagne[1]	19,9
Turquie[2]	11,2
Moyenne de l'OCDE	36,4
Moyenne de l'UE-19	34,9
Pays partenaire	**%**
Israël	34,8
Slovénie	17,8

Note : Taux de diplomation de niveau tertiaire : total des taux nets d'obtention d'un diplôme à chaque âge, selon la finalité et la durée des programmes – programmes tertiaires de type A (sanctionnés par un premier diplôme) – tous programmes confondus.

Remarque : Les taux de scolarisation et de diplomation peuvent être sous-estimés dans les pays exportateurs nets d'étudiants (au Luxembourg, par exemple) et surestimés dans les pays importateurs nets d'étudiants à cause des différences de couverture entre les données démographiques et les données sur les effectifs scolarisés et les diplômés.

1. Pour les diplômes de niveau CITE 5B, un taux brut d'obtention d'un diplôme a été calculé.
2. Pour les diplômes de niveau CITE 5A et 5B, un taux brut d'obtention d'un diplôme a été calculé.
3. Année de référence : 2004.
4. Le taux d'obtention d'un premier diplôme tertiaire de type B est surestimé, car il inclut des étudiants qui avaient précédemment obtenu un diplôme de ce niveau.

Source : MELS, *Indicateurs de l'éducation*, édition 2007 ; OCDE, *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*, 2007. Données compilées par le Conseil supérieur de l'éducation.

Tableau A3

Évaluation de l'atteinte des objectifs d'accès aux études universitaires proposés par le Conseil, selon le sexe, Québec, de 1984-1985 à 2005-2006

Pays	1984-1985	1985-1986	1986-1987	1987-1988	1988-1989	1989-1990	1990-1991	1991-1992	1992-1993	1993-1994	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006[e]	Objectif CSE 2010
Baccalauréat (moins de 30 ans)																							
Sexe masculin	25,4	26,4	27,0	28,6	29,3	29,7	30,3	31,1	32,2	31,0	29,0	29,4	28,4	27,5	26,4	27,8	27,4	29,6	30,2	31,1	31,5	31,8	
Sexe féminin	26,4	29,2	30,3	34,3	35,2	36,1	37,8	39,2	41,3	40,4	38,8	38,4	37,3	37,3	38,7	39,9	40,7	42,3	44,0	45,6	45,9	46,2	**40,0**
Ensemble	25,9	27,8	28,6	31,4	32,2	32,8	34,0	35,1	36,7	35,6	33,8	33,8	32,7	32,3	32,4	33,7	33,9	35,8	37,0	38,2	38,5	38,8	
Maîtrise																							
Sexe masculin	7,5	7,1	7,5	7,5	7,0	7,0	7,2	7,9	8,6	8,5	8,4	8,3	9,0	8,6	9,0	9,3	9,6	11,9	12,3	11,6	11,4	11,4	
Sexe féminin	6,0	6,1	6,6	7,2	6,8	6,7	7,2	7,9	8,3	8,7	9,0	9,0	9,5	9,0	9,6	9,9	10,0	10,9	11,3	11,5	11,6	12,1	**10,0**
Ensemble	6,8	6,6	7,1	7,3	6,9	6,8	7,2	7,9	8,4	8,6	8,7	8,6	9,2	8,8	9,2	9,6	9,8	11,4	11,8	11,5	11,5	11,8	
Doctorat																							
Sexe masculin	1,4	1,8	1,6	1,7	1,6	1,9	1,9	2,1	2,3	2,2	2,2	2,1	2,1	2,0	2,0	2,1	2,2	2,2	2,6	3,0	3,1	3,3	
Sexe féminin	0,8	0,9	0,8	1,0	1,0	1,1	1,1	1,3	1,4	1,5	1,7	1,7	1,6	1,8	1,6	1,8	1,8	1,9	2,3	2,6	2,6	2,8	**2,3**
Ensemble	1,1	1,3	1,2	1,4	1,3	1,5	1,5	1,7	1,9	1,9	2,0	1,9	1,9	1,9	1,8	1,9	2,0	2,1	2,5	2,8	2,9	3,1	

e : Estimation.

Note : L'accès aux études conduisant à l'obtention d'un certificat et l'accès aux études libres ne sont pas mesurés ici.

Sources : Les données sur l'accès proviennent de : MELS, DRSI, octobre 2006. Les données sur les objectifs du Conseil proviennent de : Conseil supérieur de l'éducation, 2000, p. 82-83.

Tableau A4

Proportion de la population totale de 15 ans ou plus ayant terminé des études universitaires avec un baccalauréat ou un diplôme supérieur, régions administratives du Québec, 1986, 1991, 1996 et 2001

Région administrative	Année de recensement	Total (n)	Études universitaires avec baccalauréat ou diplôme supérieur		
			%	Écart par rapport à la moyenne	Évolution de 1986 à 2001
01 Bas-Saint-Laurent	1986	160 580	5,6	(3,0)	59,7%
	1991	158 435	6,5	(3,0)	
	1996	163 515	7,6	(4,6)	
	2001	162 645	8,9	(5,1)	
02 Saguenay–Lac-Saint-Jean	1986	211 745	5,9	(2,7)	56,7%
	1991	215 790	7,0	(3,3)	
	1996	224 865	8,2	(4,0)	
	2001	225 535	9,2	(4,8)	
03 Capitale-Nationale	1986	466 870	11,1	2,5	50,6%
	1991	497 425	13,0	2,7	
	1996	517 910	15,1	2,9	
	2001	529 120	16,7	2,7	
04 Mauricie	1986	198 555	6,1	(2,5)	50,8%
	1991	205 580	6,7	(3,6)	
	1996	210 445	8,5	(3,7)	
	2001	209 620	9,2	(4,8)	
05 Estrie	1986	197 385	7,5	(1,1)	58,2%
	1991	207 110	8,8	(1,5)	
	1996	218 955	10,8	(1,4)	
	2001	228 270	11,9	(2,1)	
06 Montréal	1986	1 451 950	12,6	4,0	71,8%
	1991	1 467 215	15,6	5,3	
	1996	1 458 305	18,5	6,3	
	2001	1 491 910	21,6	7,6	
07 Outaouais	1986	198 075	8,7	0,1	72,0%
	1991	221 210	10,7	0,4	
	1996	239 630	13,3	1,1	
	2001	250 530	15,0	1,0	
08 Abitibi-Témiscamingue	1986	108 885	4,8	(3,8)	66,2%
	1991	114 500	5,8	(4,5)	
	1996	118 360	7,2	(5,0)	
	2001	115 185	8,0	(6,0)	
09 Côte-Nord	1986	77 560	4,5	(4,1)	53,6%
	1991	78 875	5,2	(5,1)	
	1996	80 830	6,3	(5,9)	
	2001	77 920	6,9	(7,1)	
10 Nord-du-Québec	1986	23 720	3,9	(4,7)	60,0%
	1991	23 195	4,4	(5,9)	
	1996	26 545	6,8	(5,4)	
	2001	26 845	6,2	(7,8)	
11 Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine	1986	86 215	3,7	(4,9)	64,8%
	1991	83 300	4,4	(5,9)	
	1996	84 475	5,8	(6,4)	
	2001	79 600	6,1	(7,9)	
12 Chaudière-Appalaches	1986	267 545	5,7	(2,9)	59,2%
	1991	279 560	6,7	(3,6)	
	1996	297 270	8,1	(4,1)	
	2001	307 065	9,1	(4,9)	
13 Laval	1986	224 090	8,1	(0,5)	67,5%
	1991	248 425	9,9	(0,4)	
	1996	262 150	11,8	(0,4)	
	2001	275 130	13,6	(0,6)	
14 Lanaudière	1986	210 095	4,9	(3,7)	55,5%
	1991	253 835	5,7	(4,6)	
	1996	286 880	6,7	(5,5)	
	2001	303 750	7,8	(6,2)	
15 Laurentides	1986	243 850	5,5	(3,1)	85,5%
	1991	292 745	6,8	(3,5)	
	1996	333 050	8,4	(3,8)	
	2001	361 040	10,2	(3,8)	
16 Montérégie	1986	835 995	7,4	(1,2)	65,0%
	1991	927 815	8,9	(1,4)	
	1996	985 545	10,8	(1,4)	
	2001	1 014 830	12,2	(1,8)	
17 Centre-du-Québec	1986	151 535	4,6	(4,0)	62,8%
	1991	156 790	5,7	(4,6)	
	1996	166 690	6,7	(5,5)	
	2001	173 325	7,5	(6,5)	
Le Québec	**1986**	**5 114 990**	**8,6**	–	**62,8%**
	1991	**5 433 245**	**10,3**	–	
	1996	**5 673 470**	**12,2**	–	
	2001	**5 832 345**	**14,0**	–	

* À partir de 2001, la méthode de calcul pour les plus hauts niveaux de scolarité, inférieurs au baccalauréat, a été modifiée, rendant impossibles des comparaisons rigoureuses par région administrative.

Sources: De 1986 à 1996: ISQ, collection « Les régions » – Recensement de la population 1996-1991-1986 – Données comparatives et faits saillants – LE QUÉBEC, les régions administratives – cahier 4: *Travail, scolarité et mobilité*, p. 40-43. 2001: Statistique Canada, Recensement de la population 2001, Compilation de l'Institut de la statistique du Québec. Données compilées par le Conseil supérieur de l'éducation.

Tableau A5
Effectif étudiant des universités québécoises, selon le régime d'études et le cycle d'études, de 1999 à 2003 (trimestres d'automne)

Régime et cycle d'études	Trimestre d'automne					Variation 1999-2003	
	1999	2000	2001	2002	2003	n	%
Temps plein	**135 003**	**137 395**	**141 830**	**150 979**	**159 265**	**24 262**	**18,0**
1er cycle	111 648	113 600	117 086	123 728	128 309	16 661	14,9
2e cycle	15 685	16 204	17 109	19 042	21 283	5 598	35,7
3e cycle	7 670	7 591	7 635	8 209	9 673	2 003	26,1
Temps partiel	**94 524**	**93 740**	**94 891**	**95 817**	**96 587**	**2 063**	**2,2**
1er cycle	75 373	73 918	72 359	71 400	72 820	-2 553	-3,4
2e cycle	18 052	18 652	21 331	23 173	22 980	4 928	27,3
3e cycle	1 099	1 170	1 201	1 244	787	-312	-28,4
Total	**229 527**	**231 135**	**236 721**	**246 796**	**255 852**	**26 325**	**11,5**
1er cycle	187 021	187 518	189 445	195 128	201 129	14 108	7,5
2e cycle	33 737	34 856	38 440	42 215	44 263	10 526	31,2
3e cycle	8 769	8 761	8 836	9 453	10 460	1 691	19,3

Note : Ces données excluent les résidents et les résidentes en médecine, les auditeurs et les auditrices, les stagiaires postdoctoraux et les étudiants et les étudiantes en situation d'accueil.

Source : MELS, Statistiques de l'éducation 2005. Système de recensement des clientèles universitaires (RECU), Gestion des données sur l'effectif universitaire (GDEU). Données compilées par le Conseil supérieur de l'éducation.

Tableau A6
Réussite[1] au baccalauréat en fonction des années d'études (1, 2, 3, 4, 5 et 6 ans après la première inscription à un cheminement à temps plein), selon le domaine d'études, moyenne des cohortes de l'automne 1992 à l'automne 1998

Domaine d'études	Après 1 an	Après 2 ans	Après 3 ans	Après 4 ans	Après 5 ans	Après 6 ans
Sciences de la santé	0,3%	2,0%	34,7%	75,5%	85,0%	86,9%
Sciences pures	0,6%	3,6%	39,0%	62,2%	68,9%	71,4%
Sciences appliquées	0,3%	2,0%	13,9%	48,4%	68,1%	71,9%
Sciences administratives	2,5%	10,6%	46,5%	68,4%	73,6%	75,3%
Sciences humaines	1,0%	5,7%	40,7%	59,8%	64,9%	66,9%
Lettres	1,0%	6,9%	36,9%	55,3%	60,3%	62,2%
Droit	0,9%	3,4%	56,5%	75,8%	78,9%	80,0%
Sciences de l'éducation	0,6%	5,2%	34,0%	71,8%	77,7%	79,3%
Arts	0,6%	5,3%	29,0%	50,3%	57,7%	60,3%
Ensemble des domaines	**1,0%**	**5,4%**	**35,2%**	**61,6%**	**69,9%**	**72,1%**

1. Proportion des nouveaux inscrits qui, au trimestre concerné et par référence à l'établissement de départ, ont déjà obtenu un baccalauréat (peu importe la discipline). Par convention, la sanction est réputée avoir été obtenue au trimestre qui suit immédiatement le trimestre de fin d'études (est utilisé le trimestre de fin d'études généré par le système GDEU).

Source : MELS, DRSI, décembre 2006.

Tableau A7
Réussite[1] à la maîtrise en fonction des années d'études (1, 2, 3, 4, 5 et 6 ans après la première inscription à un cheminement à temps plein), selon le domaine d'études, moyenne des cohortes de l'automne 1992 à l'automne 1998

Domaine d'études	Après 1 an	Après 2 ans	Après 3 ans	Après 4 ans	Après 5 ans	Après 6 ans
Sciences de la santé	6,6%	41,4%	68,6%	77,4%	78,6%	77,8%
Sciences pures	5,1%	35,8%	69,1%	77,7%	78,8%	76,8%
Sciences appliquées	2,8%	35,4%	62,7%	72,4%	74,6%	75,3%
Sciences administratives	8,8%	59,3%	72,8%	76,9%	78,8%	79,7%
Sciences humaines	4,9%	33,1%	55,0%	65,3%	69,2%	71,2%
Lettres	2,7%	21,0%	39,4%	50,6%	56,1%	58,8%
Droit	8,4%	35,5%	49,1%	57,4%	62,0%	63,7%
Sciences de l'éducation	2,2%	22,7%	40,5%	51,4%	57,7%	60,8%
Arts	1,0%	27,5%	52,3%	66,1%	70,2%	71,7%
Ensemble des domaines	**5,1%**	**37,5%**	**59,2%**	**68,3%**	**71,5%**	**72,6%**

1. Proportion des nouveaux inscrits qui, au trimestre concerné et par référence à l'établissement de départ, ont déjà obtenu une maîtrise (peu importe la discipline) ou qui sont inscrits à des études de 3e cycle. Par convention, la sanction est réputée avoir été obtenue au trimestre qui suit immédiatement le trimestre de fin d'études (est utilisé le trimestre de fin d'études généré par le système GDEU).

Source : MELS, DRSI, décembre 2006.

Tableau A8
Réussite[1] au doctorat en fonction des années d'études (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 et 9 ans après la première inscription à un cheminement à temps plein), selon le domaine d'études, moyenne des cohortes de l'automne 1990 à l'automne 1995

Domaine d'études	Après 1 an	Après 2 ans	Après 3 ans	Après 4 ans	Après 5 ans	Après 6 ans	Après 7 ans	Après 8 ans	Après 9 ans
Sciences de la santé	0,1%	1,0%	6,4%	25,1%	43,8%	57,9%	65,4%	70,5%	71,7%
Sciences pures	0,1%	0,5%	6,0%	22,6%	45,9%	61,2%	67,4%	70,2%	71,3%
Sciences appliquées	0,0%	0,6%	4,7%	22,5%	42,2%	53,0%	59,2%	62,4%	63,0%
Sciences administratives	0,0%	0,3%	0,6%	4,3%	12,6%	26,1%	35,5%	41,5%	45,0%
Sciences humaines	0,2%	0,5%	1,8%	6,3%	16,0%	27,0%	36,9%	43,3%	46,7%
Lettres	0,2%	0,3%	3,3%	7,9%	17,6%	27,2%	34,4%	40,4%	43,7%
Droit	0,0%	0,0%	4,0%	16,0%	24,0%	36,0%	41,3%	46,7%	46,7%
Sciences de l'éducation	0,0%	0,5%	2,6%	9,5%	21,7%	28,3%	33,1%	37,8%	40,7%
Arts	0,0%	0,9%	3,5%	18,4%	35,1%	43,0%	52,6%	62,3%	64,0%
Ensemble des domaines	**0,1%**	**0,5%**	**3,6%**	**14,2%**	**29,0%**	**40,7%**	**48,5%**	**53,5%**	**55,7%**

1. Proportion des nouveaux inscrits qui, au trimestre concerné et par référence à l'établissement de départ, ont déjà obtenu un doctorat (peu importe la discipline). Par convention, la sanction est réputée avoir été obtenue au trimestre qui suit immédiatement le trimestre de fin d'études (est utilisé le trimestre de fin d'études généré par le système GDEU).

Source : MELS, DRSI, décembre 2006.

Tableau A9
Contribution financière au fonctionnement des universités – Indicateurs sur les universités : de 1987 à 2004[1]

	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	Écart entre 1987 et la dernière année disponible
Québec																			
Dép. au titre de l'ens. univ. / PIB (%)	1,55	1,54	1,59	1,72	1,89	1,98	1,99	1,91	1,82	1,67	1,66	1,62	1,67	1,69	1,83	ND	ND	ND	0,27
Dép. des universités (tous fonds conf.) / PIB (%)	1,42	1,41	1,47	1,57	1,69	1,78	1,78	1,74	1,68	1,57	1,49	1,44	1,53	1,52	1,68	1,87	1,95	1,96	0,54
Rev. de source pub. prov. / Dép. courantes gouv. (%)	4,03	3,97	3,95	4,09	3,94	3,84	3,81	3,93	3,69	3,56	3,39	3,30	3,46	3,49	3,58	3,99	4,09	ND	0,06
Rev. de source pub. prov. / Rev. total des univ. (%)	71,08	69,76	67,84	67,19	63,03	62,19	62,39	63,87	63,12	61,76	59,03	57,12	52,22	52,93	52,06	53,50	51,86	52,93	-18,15
Fonds de fonct. gén. par étudiant en EEETP ($)	8 350	8 703	9 453	10 306	10 951	11 133	11 270	11 562	11 474	11 059	10 780	11 080	11 551	12 267	13 086	13 746	13 959	14 272	5 922
Droits de scolarité / Rev. total des univ. (%)	6,05	6,06	5,97	7,76	9,90	10,85	11,57	11,58	11,80	12,37	13,53	13,05	11,53	11,21	10,81	10,21	10,43	11,06	5,02
Ontario																			
Dép. au titre de l'ens. univ. / PIB (%)	1,22	1,21	1,22	1,35	1,45	1,44	1,40	1,33	1,24	1,22	1,22	1,25	1,31	1,34	1,41	ND	ND	ND	0,19
Dép. des universités (tous fonds conf.) / PIB (%)	1,21	1,19	1,22	1,35	1,45	1,44	1,45	1,36	1,29	1,24	1,22	1,24	1,27	1,31	1,42	1,49	1,60	1,65	0,44
Rev. de source pub. prov. / Dép. courantes gouv. (%)	4,51	4,64	4,39	4,14	4,20	3,90	3,61	3,52	3,39	3,06	3,09	2,99	3,83	3,43	3,26	3,39	3,58	ND	-0,94
Rev. de source pub. prov. / Rev. total des univ. (%)	56,75	56,25	55,68	53,71	55,10	54,05	50,06	48,68	46,87	42,04	40,01	38,79	39,58	36,60	34,86	36,02	35,56	36,24	-20,51
Fonds de fonct. gén. par étudiant en EEETP ($)	8 805	9 118	9 624	10 155	10 496	10 827	10 626	10 858	11 266	10 978	11 434	12 104	13 044	13 421	13 460	13 637	13 787	14 216	5 411
Droits de scolarité / Rev. total des univ. (%)	13,78	13,30	14,08	14,59	14,80	15,98	17,20	18,44	19,65	23,09	23,71	25,43	22,85	24,42	25,52	27,70	25,63	25,29	11,51
Canada																			
Dép. au titre de l'ens. univ. / PIB (%)	1,41	1,40	1,43	1,53	1,64	1,65	1,62	1,54	1,46	1,39	1,38	1,41	1,48	1,50	1,58	ND	ND	ND	0,17
Dép. des universités (tous fonds conf.) / PIB (%)	1,32	1,31	1,34	1,43	1,52	1,54	1,52	1,46	1,41	1,34	1,32	1,33	1,39	1,39	1,51	1,62	1,70	1,71	0,39
Rev. de source pub. prov. / Dép. courantes gouv. (%)	4,11	4,12	4,05	3,93	3,84	3,65	3,53	3,51	3,37	3,20	3,22	3,14	3,52	3,45	3,39	3,63	3,77	ND	-0,34
Rev. de source pub. prov. / Rev. total des univ. (%)	61,89	60,92	60,19	58,77	57,92	56,82	54,69	53,83	52,26	49,38	47,51	46,40	44,01	43,02	42,53	43,64	40,62	42,08	-19,81
Fonds de fonct. gén. par étudiant en EEETP ($)	8 787	9 177	9 771	10 325	10 736	11 004	11 017	11 181	11 363	11 187	11 700	12 107	13 020	13 667	13 985	14 368	14 750	15 287	6 500
Droits de scolarité / Rev. total des univ. (%)	10,92	10,85	11,19	11,91	13,05	14,20	15,25	15,96	16,79	18,54	19,37	20,15	18,36	18,73	19,08	20,23	19,80	20,44	9,51

1. L'année universitaire prise en compte est celle qui commence à la session d'automne. Par exemple, pour l'année 1987, l'année universitaire prise en compte est 1987-1988.

ND = Non disponible.

Note : À compter de l'année 1999-2000, de nouveaux modes de calcul sont utilisés par Statistique Canada. À cet égard, voir l'avertissement du rapport financier de l'ACPAU 1999-2000 ainsi que la brochure explicative. Les dépenses au titre de l'enseignement universitaire comprennent : les dépenses de fonctionnement et d'immobilisations des universités, de même que les dépenses pour les programmes postsecondaires des écoles de soins infirmiers, l'aide aux étudiants, les bourses d'études et les dépenses directes des administrations fédérales et provinciales.

Avertissement : Certaines données contenues dans ces rapports font l'objet d'une interprétation ou d'un éclaircissement à cause des différences inhérentes entre les établissements au regard de leur taille, de leurs programmes, de leur organisation, du milieu physique, de la philosophie de gestion et des procédures budgétaires et comptables. Les comparaisons entre les régions doivent également tenir compte des différences dans les méthodes de financement, les fins d'exercice financier (qui varient du 31 mars au 30 juin) et les exigences des autorités provinciales en matière de rapports. La comparaison avec des rapports analogues d'années précédentes devrait être faite avec prudence en raison des modifications qui ont été apportées aux lignes directrices régissant la compilation des données. À cet égard, voir l'avertissement du rapport financier de l'ACPAU 1999-2000 ainsi que la brochure explicative.

Sources : **Les dépenses au titre de l'enseignement universitaire** : Statistique Canada, CANSIM, tableaux de recoupement 478-0008 ; PIB : Statistique Canada, CANSIM, tableaux de recoupement 384-0013 ; **Les revenus et les dépenses des universités** : ACPAU, Statistiques financières des universités et des collèges, préparées par Statistique Canada pour l'ACPAU, Cahiers de 1987-1988 à 2004-2005 ; **Les effectifs étudiants (de 1987-1988 à 1991-1992)** : Statistique Canada, *L'éducation au Canada*, cat. 81-229 , Statistique Canada, *Revue trimestrielle de l'éducation*, cat. 81-003, vol. 2, n° 1, printemps 1995, p. 66., Statistique Canada. *Revue trimestrielle de l'éducation*, cat. 81-003, vol. 2, n° 3, automne 1995, p. 90. ; **Les effectifs étudiants (1992-1993 à 2004-2005)** : Statistique Canada, CANSIM, tableaux de recoupement 477-0013 – Les données sont arrondies au cinquième près. Les données inférieures à cinq sont confidentielles. Des données historiques plus détaillées sont accessibles dans le tableau CANSIM 477-0011. Pour les établissements du Québec, les codes de la Classification des programmes d'enseignement (CPE) attribués aux programmes sont sujets à révision. Les données historiques codées avec la classification du Système d'information statistique sur la clientèle universitaire (SISCU) ont été converties selon la Classification des programmes d'enseignement (CPE) 2000. La somme des chiffres peut ne pas correspondre exactement aux totaux indiqués en raison de l'exclusion de la catégorie « Sexe non déclaré » ou de l'arrondissement des chiffres ; **Dépenses courantes gouvernementales** : Statistique Canada, CANSIM, tableaux de recoupement 384-0004. Données compilées par le Conseil supérieur de l'éducation.

Tableau A10
Ratio EEETP – corps professoral à temps plein selon l'université, de 2000-2001 à 2005-2006

	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
TELUQ	59,1	55,9	58,6	58,8	61,6	55,4
HEC	38,6	35,8	39,0	38,0	34,8	33,8
Concordia	25,4	26,9	27,4	28,2	26,4	26,8
UQAM	24,9	25,1	25,8	26,1	26,3	25,8
ETS	26,1	27,8	26,4	25,5	24,9	24,5
Bishop's	21,2	21,7	21,7	23,7	24,1	24,1
UQO	21,2	22,1	23,5	24,8	22,1	22,4
UQTR	17,5	17,9	19,3	21,9	21,8	22,3
Montréal	20,6	20,7	21,1	21,5	21,9	ND
UQAC	19,4	19,0	19,5	19,5	19,4	19,6
Polytechnique	22,6	22,1	24,3	23,2	20,1	18,8
UQAR	16,9	17,6	17,4	17,7	17,4	18,7
McGill	19,0	18,9	18,6	18,2	18,1	ND
Laval	16,5	17,1	17,7	17,8	18,0	17,9
Sherbrooke	17,3	16,5	16,5	17,0	17,5	17,1
ENAP	13,6	14,6	14,9	15,3	ND	14,3
UQAT	14,7	14,6	14,2	13,9	12,7	13,4
INRS	2,0	2,0	1,8	2,1	2,1	2,2

Source : Assemblée nationale, Commission de l'éducation, *Indicateurs de suivi des affaires universitaires*, automne 2006 et hiver 2007, www.assnat.qc.ca/fra/37legislature2/commissions/ce/depot-universite.html (consulté le 11 décembre 2007).

Tableau A11
Financement de la recherche par le gouvernement fédéral, de 1999-2000 à 2004-2005

Province	Sources et par fonds		Revenu en milliers de dollars (part relative canadienne en pourcentage)											
			1999-2000		2000-2001		2001-2002		2002-2003		2003-2004		2004-2005	
QUÉBEC	Fédéral – Subventions et contrats des agences et ministères gouvernementaux	1. Conseil de recherches en sciences humaines	27 312	31%	34 135	33%	32 041	30%	37 275	32%	48 169	30%	51 071	28%
		2. Santé Canada	18 036	49%	12 144	31%	14 415	44%	21 241	56%	6 175	29%	3 813	19%
		3. Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie	123 109	27%	124 502	26%	133 112	28%	129 940	25%	155 102	27%	167 202	27%
		4. Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC)	108 256	36%	117 205	36%	145 001	35%	167 724	33%	190 116	34%	197 076	32%
		5. Fondation canadienne pour l'innovation (FCI)	27 819	22%	75 988	36%	70 061	34%	129 932	35%	177 956	43%	86 340	27%
		6. Chaires de recherche du Canada			7 144	36%	19 938	34%	34 114	31%	52 923	32%	61 597	32%
		7. Autres, fédéral	43 052	22%	46 099	17%	65 382	17%	56 780	20%	86 873	19%	96 785	19%
		SOMME DU GOUVERNEMENT FÉDÉRAL	**347 584**	**29%**	**417 217**	**29%**	**479 950**	**28%**	**577 006**	**30%**	**717 314**	**30%**	**663 884**	**27%**
ONTARIO	Fédéral – Subventions et contrats des agences et ministères gouvernementaux	1. Conseil de recherches en sciences humaines	31 083	35%	37 029	36%	35 526	34%	37 720	33%	56 954	36%	64 603	35%
		2. Santé Canada	9 431	25%	16 362	41%	9 634	29%	7 761	20%	8 071	38%	10 513	52%
		3. Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie	162 445	36%	174 443	37%	165 217	34%	188 480	37%	218 133	38%	231 906	37%
		4. Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC)	108 255	36%	117 466	36%	145 299	35%	185 943	37%	202 083	36%	223 095	37%
		5. Fondation canadienne pour l'innovation (FCI)	50 013	39%	91 066	43%	65 889	32%	134 486	36%	125 448	30%	129 292	40%
		6. Chaires de recherche du Canada			8 533	43%	22 062	38%	40 274	37%	61 645	37%	65 508	34%
		7. Autres, fédéral	71 838	37%	111 865	42%	190 088	50%	108 829	38%	189 939	41%	203 960	41%
		SOMME DU GOUVERNEMENT FÉDÉRAL	**433 065**	**36%**	**556 764**	**39%**	**633 715**	**38%**	**703 493**	**36%**	**862 273**	**37%**	**928 877**	**38%**
COLOMBIE-BRITANNIQUE	Fédéral – Subventions et contrats des agences et ministères gouvernementaux	1. Conseil de recherches en sciences humaines	11 673	13%	12 338	12%	16 478	16%	15 326	13%	19 958	13%	24 173	13%
		2. Santé Canada	5 384	14%	5 019	13%	2 025	6%	3 111	8%	1 730	8%	1 203	6%
		3. Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie	57 808	13%	55 872	12%	65 934	14%	62 328	12%	67 863	12%	71 953	12%
		4. Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC)	24 382	8%	26 499	8%	38 660	9%	52 111	10%	56 716	10%	69 008	11%
		5. Fondation canadienne pour l'innovation (FCI)	4 986	4%	5 189	2%	15 472	7%	45 393	12%	33 255	8%	54 467	17%
		6. Chaires de recherche du Canada			1 525	8%	3 625	6%	12 060	11%	19 192	12%	23 572	12%
		7. Autres, fédéral	12 973	7%	26 214	10%	25 695	7%	39 028	14%	49 734	11%	54 653	11%
		SOMME DU GOUVERNEMENT FÉDÉRAL	**117 206**	**10%**	**132 656**	**9%**	**167 889**	**10%**	**229 357**	**12%**	**248 448**	**11%**	**299 029**	**12%**
CANADA	Fédéral – Subventions et contrats des agences et ministères gouvernementaux	1. Conseil de recherches en sciences humaines	87 563	–	103 712	–	105 930	–	115 860	–	159 613	–	183 335	–
		2. Santé Canada	37 140	–	39 454	–	32 710	–	37 862	–	21 239	–	20 278	–
		3. Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie	450 531	–	471 206	–	482 450	–	509 765	–	573 561	–	622 874	–
		4. Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC)	296 667	–	328 560	–	419 421	–	506 912	–	558 102	–	609 586	–
		5. Fondation canadienne pour l'innovation (FCI)	127 967	–	212 418	–	206 617	–	371 589	–	411 999	–	525 286	–
		6. Chaires de recherche du Canada			19 802	–	57 983	–	109 219	–	166 513	–	190 435	–
		7. Autres, fédéral	195 443	–	265 441	–	381 509	–	288 627	–	462 560	–	501 575	–
		SOMME DU GOUVERNEMENT FÉDÉRAL	**1 195 311**	**–**	**1 440 593**	**–**	**1 686 420**	**–**	**1 939 834**	**–**	**2 353 587**	**–**	**2 451 369**	**–**

Note : À compter de l'année 1999-2000, de nouveaux modes de calcul sont utilisés par Statistique Canada. À cet égard, voir l'avertissement du rapport financier de l'ACPAU 1999-2000 ainsi que la brochure explicative.

Avertissement : Certaines données contenues dans ces rapports font l'objet d'une interprétation ou d'un éclaircissement à cause des différences inhérentes entre les établissements au regard de leur taille, de leurs programmes, de leur organisation, du milieu physique, de la philosophie de gestion et des procédures budgétaires et comptables. Les comparaisons entre les régions doivent également tenir compte des différences dans les méthodes de financement, les fins d'exercice financier (qui varient du 31 mars au 30 juin) et les exigences des autorités provinciales en matière de rapports. La comparaison avec des rapports analogues d'années précédentes devrait être faite avec prudence en raison des modifications qui ont été apportées aux lignes directrices régissant la compilation des données. À cet égard, voir l'avertissement du rapport financier de l'ACPAU 1999-2000 ainsi que la brochure explicative.

Sources : ACPAU, Statistiques financières des universités et des collèges, préparées par Statistique Canada pour l'ACPAU. Cahiers de 1999-2000 à 2004-2005 : Revenus par fonds, par source et par province – TOUTES LES UNIVERSITÉS, Recherche subventionnée – Entités consolidées et non consolidées. Données compilées par le Conseil supérieur de l'éducation.

Tableau A12
Financement de la recherche, de 1999-2000 à 2004-2005

Province	Sources et par fonds		Revenu en milliers de dollars (part relative de chacun des fonds et sources sur le total provincial en pourcentage)											
			1999-2000		2000-2001		2001-2002		2002-2003		2003-2004		2004-2005	
QUÉBEC	Fédéral - Subventions et contrats des agences et ministères gouvernementaux : somme des lignes 1 à 7[1]		347 584	43%	417 217	46%	479 950	44%	577 006	45%	717 314	45%	663 884	48%
	Autres - Subventions et contrats des agences et ministères gouvernementaux	8. Provincial	154 627	19%	177 597	20%	217 456	20%	285 070	22%	367 220	23%	322 891	23%
		9. Municipal	789	0%	1 048	0%	1 218	0%	1 565	0%	1 485	0%	1 070	0%
		10. Autres provinces		0%	103	0%		0%	77	0%	2 028	0%	1 496	0%
		11. Étranger	16 245	2%	13 566	1%	22 285	2%	28 201	2%	17 836	1%	19 090	1%
	Subventions et contrats non gouvernementaux	20. Entreprises privées	74 297	9%	96 903	11%	128 125	12%	134 494	11%	155 272	10%	141 308	10%
		22. Organismes à but non lucratif (OBNL)	17 145	2%	26 518	3%	42 254	4%	81 388	6%	77 991	5%	59 373	4%
	Autres	Lignes 12 à 19, 21 et 23 à 26[2]	206 447	25%	173 892	19%	199 748	18%	170 954	13%	238 049	15%	171 815	12%
	SOMME DES LIGNES 1 À 26 SUR LES SOURCES DE REVENU		**817 134**	**100%**	**906 844**	**100%**	**1 091 036**	**100%**	**1 278 755**	**100%**	**1 577 195**	**100%**	**1 380 927**	**100%**
ONTARIO	Fédéral - Subventions et contrats des agences et ministères gouvernementaux : somme des lignes 1 à 7[1]		433 065	41%	556 764	41%	633 715	43%	703 493	43%	862 273	46%	928 877	44%
	Autres - Subventions et contrats des agences et ministères gouvernementaux	8. Provincial	184 921	18%	246 293	18%	264 129	18%	306 057	19%	358 199	19%	391 023	19%
		9. Municipal	1 178	0%	2 920	0%	28 670	2%	2 781	0%	2 982	0%	3 344	0%
		10. Autres provinces	6 064	1%	5 474	0%	7 085	0%	7 047	0%	9 624	1%	4 026	0%
		11. Étranger	25 453	2%	24 689	2%	43 675	3%	52 778	3%	45 508	2%	62 454	3%
	Subventions et contrats non gouvernementaux	20. Entreprises privées	190 459	18%	238 557	18%	236 679	16%	235 783	14%	283 195	15%	367 453	18%
		22. Organismes à but non lucratif (OBNL)	106 982	10%	121 721	9%	133 468	9%	144 057	9%	151 198	8%	170 055	8%
	Autres	Lignes 12 à 19, 21 et 23 à 26[2]	107 060	10%	152 273	11%	132 254	9%	176 049	11%	151 337	8%	169 676	8%
	SOMME DES LIGNES 1 À 26 SUR LES SOURCES DE REVENU		**1 055 182**	**100%**	**1 348 691**	**100%**	**1 479 675**	**100%**	**1 628 025**	**100%**	**1 864 316**	**100%**	**2 096 908**	**100%**
COLOMBIE-BRITANNIQUE	Fédéral - Subventions et contrats des agences et ministères gouvernementaux : somme des lignes 1 à 7[1]		117 206	51%	132 656	50%	167 889	54%	229 357	49%	248 448	50%	299 029	59%
	Autres - Subventions et contrats des agences et ministères gouvernementaux	8. Provincial	26 716	12%	26 535	10%	33 681	11%	84 326	18%	90 131	18%	36 474	7%
		9. Municipal	714	0%	632	0%	626	0%	553	0%	449	0%	770	0%
		10. Autres provinces	2 041	1%	2 052	1%	3 075	1%	2 577	1%	2 975	1%	3 660	1%
		11. Étranger	5 634	2%	7 265	3%	8 824	3%	11 911	3%	7 738	2%	8 422	2%
	Subventions et contrats non gouvernementaux	20. Entreprises privées	42 011	18%	48 959	18%	45 440	15%	62 654	13%	63 642	13%	30 407	6%
		22. Organismes à but non lucratif (OBNL)	18 406	8%	26 328	10%	26 251	9%	46 225	10%	47 825	10%	76 606	15%
	Autres	Lignes 12 à 19, 21 et 23 à 26[2]	16 366	7%	22 269	8%	22 598	7%	34 403	7%	33 932	7%	51 899	10%
	SOMME DES LIGNES 1 À 26 SUR LES SOURCES DE REVENU		**229 094**	**100%**	**266 696**	**100%**	**308 384**	**100%**	**472 006**	**100%**	**495 138**	**100%**	**507 267**	**100%**
CANADA	Fédéral - Subventions et contrats des agences et ministères gouvernementaux : somme des lignes 1 à 7[1]		1 195 311	43%	1 440 593	43%	1 686 420	45%	1 939 834	45%	2 353 587	47%	2 451 369	47%
	Autres - Subventions et contrats des agences et ministères gouvernementaux	8. Provincial	512 015	18%	624 201	19%	714 750	19%	859 850	20%	1 072 949	21%	1 077 455	21%
		9. Municipal	3 086	0%	13 129	0%	40 228	1%	15 901	0%	14 614	0%	10 207	0%
		10. Autres provinces	15 011	1%	12 868	0%	13 942	0%	14 865	0%	19 419	0%	19 902	0%
		11. Étranger	60 969	2%	55 267	2%	89 258	2%	105 257	2%	81 750	2%	98 523	2%
	Subventions et contrats non gouvernementaux	20. Entreprises privées	372 640	13%	459 985	14%	483 299	13%	498 641	12%	576 787	11%	599 525	11%
		22. Organismes à but non lucratif (OBNL)	155 359	6%	209 250	6%	237 906	6%	319 428	7%	311 063	6%	356 930	6%
	Autres	Lignes 12 à 19, 21 et 23 à 26[2]	455 161	16%	502 594	15%	504 746	13%	528 725	12%	618 925	12%	620 606	12%
	SOMME DES LIGNES 1 À 26 SUR LES SOURCES DE REVENU		**2 769 552**	**100%**	**3 317 885**	**100%**	**3 770 529**	**100%**	**4 282 479**	**100%**	**5 049 093**	**100%**	**5 214 117**	**100%**

1. 1-Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH), 2-Santé Canada, 3-Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie (CRSNG), 4-Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC), 5-Fondation canadienne pour l'innovation (FCI), 6-Chaires de recherche du Canada et 7-Autres du palier fédéral.

2. 12-Droits de scolarité, cours crédités, 13-Droits de scolarité, cours non crédités, 14-Autres frais, 15-Dons incluant les legs des particuliers, 16-des entreprises privées, 17-des fondations et 18-des organismes à but non lucratif, 19-Subventions et contrats non gouvernementaux des particuliers et 21-des fondations, 23-Revenus de placement en dotation et 24-autres revenus de placement et 25-Autres revenus en vente de produits et de services et 26-Divers.

Note : À compter de l'année 1999-2000, de nouveaux modes de calcul sont utilisés par Statistique Canada. À cet égard, voir l'avertissement du rapport financier de l'ACPAU 1999-2000 ainsi que la brochure explicative.

Avertissement : Certaines données contenues dans ces rapports font l'objet d'une interprétation ou d'un éclaircissement à cause des différences inhérentes entre les établissements au regard de leur taille, de leurs programmes, de leur organisation, du milieu physique, de la philosophie de gestion et des procédures budgétaires et comptables. Les comparaisons entre les régions doivent également tenir compte des différences dans les méthodes de financement, les fins d'exercice financier (qui varient du 31 mars au 30 juin) et les exigences des autorités provinciales en matière de rapports. La comparaison avec des rapports analogues d'années précédentes devrait être faite avec prudence en raison des modifications qui ont été apportées aux lignes directrices régissant la compilation des données. À cet égard, voir l'avertissement du rapport financier de l'ACPAU 1999-2000 ainsi que la brochure explicative.

Sources : ACPAU, Statistiques financières des universités et des collèges, préparées par Statistique Canada pour l'ACPAU. Cahiers de 1999-2000 à 2004-2005 ; Revenus par fonds : par source et par province - TOUTES LES UNIVERSITÉS, Recherche subventionnée - Entités consolidées et non consolidées. Données compilées par le Conseil supérieur de l'éducation.

MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE UNIVERSITAIRES*

PRÉSIDENT

Bernard ROBAIRE
Professeur
Département de pharmacologie et de thérapeutique
Faculté de médecine
Université McGill

MEMBRES

Henri BARKI
Professeur titulaire
Chaire de recherche du Canada
HEC Montréal

Michèle BEAUDOIN
Coordonnatrice, vice-présidente
Fédération du personnel professionnel
des universités et de la recherche
Université du Québec en Outaouais

Robert BEAUREGARD
Professeur agrégé
Faculté de foresterie et de géomatique
Université Laval

Farid BEN HASSEL
Professeur titulaire
Département d'économie et de gestion
Université du Québec à Rimouski

Olivier DEMERS-PAYETTE
Étudiant au 2e cycle
Département d'administration de la santé
Université de Montréal

Sylvie DORÉ
Doyenne des études
École de technologie supérieure

Serge JANDL
Professeur titulaire
Département de physique
Université de Sherbrooke

Pierre LEFRANÇOIS
Directeur des études et de la recherche
Université du Québec

Lucie LEQUIN
Professeure titulaire
Études françaises
Université Concordia

Louise SAUVÉ
Professeure
Télé-université

Michael SMITH
Professeur titulaire
Département de sociologie
Université McGill

COORDINATION

Mélanie JULIEN
Coordonnatrice par intérim de la Commission

Les personnes suivantes ont aussi participé à la préparation du présent avis, alors qu'elles étaient membres de la Commission au cours des travaux, sans toutefois les avoir menés à terme :

Normand W. BERNIER
Directeur général
Cégep de Drummondville

Violaine A. DAMPHOUSSE
Étudiante au 2e cycle
Département des sciences humaines
UQTR

Louise DANDURAND
Présidente-directrice générale
Fonds québécois de recherche sur la société et la culture

Thérèse HAMEL
Vice-doyenne au développement
Faculté des études supérieures
Université Laval

Christine JOURDAN
Professeure titulaire et directrice du département
Département de sociologie et d'anthropologie
Université Concordia

Enrica QUARONI
Vice-doyenne aux affaires étudiantes
Université McGill

*Au moment de l'adoption de l'avis.

MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION*

Nicole BOUTIN
Présidente

Diane ARSENAULT
Directrice générale
Commission scolaire des Îles

Rachida AZDOUZ
Vice-doyenne
Faculté d'éducation permanente
Université de Montréal

Claire BERGERON
Parent
Commission scolaire du Lac-Saint-Jean

Claude BILODEAU
Conseillère pédagogique à l'animation
Cégep Beauce-Appalaches

Francine BOILY
Chargée de cours
Éducation préscolaire et intervention préscolaire
Université Laval

Martine BOILY
Parent
Conseil d'établissement de l'école primaire Holland
Commission scolaire Central Québec

David D'ARRISSO
Étudiant au doctorat en administration de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Isabelle DELISLE
Directrice de vie scolaire au 1er cycle
Collège Jésus-Marie de Sillery

Pierre DORAY
Directeur
Centre interuniversitaire de recherche
sur la science et la technologie (CIRST)
Université du Québec à Montréal

Louise Elaine FORTIER
Directrice adjointe
École secondaire Samuel-De Champlain
Commission scolaire des Premières-Seigneuries

Keith W. HENDERSON
Directeur général
Cégep John Abbott

Amir IBRAHIM
Coordonnateur des services éducatifs
et responsable de la sanction des études (à la retraite)
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Linda MÉCHALY
Directrice
École primaire Murielle-Dumont
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Denis MÉNARD
Conseiller en développement organisationnel,
éducatif et technologique
Région de la Capitale-Nationale

Bernard ROBAIRE
Professeur
Département de pharmacologie et de thérapeutique
Faculté de médecine
Université McGill

J. Kenneth ROBERTSON
Directeur général
Collège Régional Champlain

Jean A. ROY
Doyen
Affaires départementales et à la formation continue
Université du Québec à Rimouski

Ginette SIROIS
Directrice générale
Cégep de Chicoutimi

Édouard STACO
Parent
Coordonnateur du Service des ressources technologiques
Cégep de Saint-Laurent

Claire VENDRAMINI
Enseignante à l'éducation préscolaire
École Saint-André
Commission scolaire de l'Énergie

Marie-Claude CHAMPOUX
Membre ajointe d'office
Sous-ministre adjointe
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Josée TURCOTTE
Secrétaire générale par intérim

---

*Au moment de l'adoption de l'avis.

PUBLICATIONS RÉCENTES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

AVIS

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales
(2008) 50-0461

De la flexibilité pour un diplôme d'études secondaires de qualité au secteur des adultes
(2008) 50-0460

Rendre compte des connaissances acquises par l'élève : prendre appui sur les acteurs de l'école pour répondre aux besoins d'information des parents de leur communauté
(2008) 50-0459

Projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire : implantation du programme « Éthique et culture religieuse »
(2008) 50-0458

Au collégial – L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège
(2008) 50-0457

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales
(2007) 50-0456

Le projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire
(2007) 50-0455

Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité
(2007) 50-0454

Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation
(2007) 50-0453

Les services de garde en milieu scolaire : inscrire la qualité au cœur des priorités
(2006) 50-0452

Avis sur le projet de règlement sur les autorisations d'enseigner
(2006) 50-0451

En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité
(2006) 50-0450

L'internationalisation : nourrir le dynamisme des universités québécoises
(2005) 50-0449

Le projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire
(2005) 50-0448

Pour un aménagement respectueux des libertés et des droits fondamentaux : une école pleinement ouverte à tous les élèves du Québec
(2005) 50-0447

Un nouveau souffle pour la profession enseignante
(2004) 50-0446

Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collégial
(2004) 50-0445

L'encadrement des élèves au secondaire : au-delà des mythes, un bilan positif
(2004) 50-0443

L'éducation des adultes : partenaire du développement local et régional
(2003) 50-0442

L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire
(2003) 50-0441

L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir
(2002) 50-0440

Les universités à l'heure du partenariat
(2002) 50-0439

Au collégial – L'orientation au cœur de la réussite
(2002) 50-0438

Le projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire – Ajustements en matière d'enseignement moral et religieux
(2001) 50-0437

Pour un passage réussi de la formation professionnelle à la formation technique – Modification au Règlement sur le régime des études collégiales
(2001) 50-0436

Aménager le temps autrement – Une responsabilité de l'école secondaire
(2001) 50-0435

Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire – Comprendre, prévenir, intervenir
(2001) 50-0434

La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale
(2000) 50-0433

La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu
(2000) 50-0432

Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir
(2000) 50-0430

L'autorisation d'enseigner : projet de modification du règlement
(2000) 50-0429

Le projet de régime pédagogique du préscolaire, du primaire et du secondaire : quelques choix cruciaux
(2000) (épuisé) 50-0428

Les projets de régimes pédagogiques de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle
(2000) 50-0427

Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles
(1999) (épuisé) 50-0426

Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, de nouveaux défis
(1999) 50-0425

Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques
(1999) 50-0424

Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école
(1998) 50-0423

Modifications au Règlement sur le régime des études collégiales
(1998) 50-0422

La formation continue du personnel des entreprises. Un défi pour le réseau public d'éducation
(1998) 50-0421

Les services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider
(1998) 50-0420

L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire
(1998) 50-0419

Recherche, création et formation à l'université : une articulation à promouvoir à tous les cycles
(1998) 50-0418

Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement
(1997) (épuisé) 50-0417

Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales
(1997) 50-0416

L'autorisation d'enseigner : le projet d'un règlement refondu
(1997) 50-0415

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire : le calendrier scolaire et le temps prescrit
(1997) 50-0414

L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté
(1996) 50-0413

Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire
(1996) 50-0412

Le financement des universités
(1996) 50-0411

Pour un accès réel des adultes à la formation continue
(1996) 50-0410

La création d'un établissement public d'enseignement collégial dans le Sud de Lanaudière
(1996) 50-0409

Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance : de la vision à l'action
(1996) 50-0408

La réussite à l'école montréalaise : une urgence pour la société québécoise
(1996) 50-0407

Pour la réforme du système éducatif : dix années de consultation et de réflexion
(1995) 50-0406

Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue étudiants
(1995) 50-0405

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes en formation générale
(1995) (épuisé) 50-0404

Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui
(1995) 50-0403

Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire
(1995) 50-0402

Le partenariat : une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes
(1995) (épuisé) 50-0401

Le projet de modifications au Règlement sur le régime des études collégiales
(1995) (épuisé) 50-0400

La création d'un établissement d'enseignement collégial francophone dans l'Ouest de l'île de Montréal
(1995) 50-0399

Réactualiser la mission universitaire
(1995) 50-0398

ÉTUDES ET RECHERCHES

L'accès à la recherche en enseignement et son utilisation dans la pratique : résultats d'une enquête auprès des enseignants et des enseignantes du préscolaire, du primaire et du secondaire
(2005) 50-2099

La mobilité internationale des étudiants au sein des universités québécoises
(2005) 50-2098

Les mesures d'encadrement des élèves au secondaire
(2004) 50-2097

L'état de situation et les prévisions de renouvellement du corps professoral dans les universités québécoises
(2004) 50-2096

Diversité, continuité et transformation du travail professoral dans les universités québécoises (1991 et 2003)
(2003) 50-2095

La participation de l'éducation aux travaux des CLD et des CRD portant sur le développement local et régional
(2003) 50-2094

Le rôle des *headteachers* en Angleterre et les enseignements à en tirer dans un contexte de décentralisation (1999)

Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes (1999)

Le renouvellement du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise (1999)

La formation continue du personnel des entreprises. Vers la gestion des compétences par l'entreprise et par chaque employé (1998)

À propos des interventions d'insertion et de leur impact (1997)

Examen de certaines dimensions de l'insertion professionnelle liées au marché du travail (1997)

Les conséquences psychologiques du chômage : une synthèse de la recherche (1997)

L'insertion professionnelle des diplômées et diplômés : le langage des chiffres (1997)

À propos de la régionalisation en éducation et du développement social : étude exploratoire (1997)

RAPPORTS ANNUELS SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION

2005-2006 Agir pour renforcer la démocratie scolaire 50-0184

2004-2005 Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite 50-0182

2003-2004 L'éducation à la vie professionnelle : valoriser toutes les avenues..... 50-0180

2002-2003 Renouveler le corps professoral à l'université : des défis importants à mieux cerner..... 50-0178

2001-2002 La gouverne de l'éducation : priorités pour les prochaines années 50-0176

2000-2001 La gouverne de l'éducation : logique marchande ou processus politique? 50-0174

1999-2000 Éducation et nouvelles technologies. Pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage .. 50-0172

1998-1999 L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement..... 50-0170

1997-1998 Éduquer à la citoyenneté (épuisé) 50-0168

1996-1997 L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager.... 50-0166

1995-1996 Pour un nouveau partage des pouvoirs et responsabilités en éducation .. 50-0164

1994-1995 Vers la maîtrise du changement en éducation..... 50-0162

Vous pouvez consulter le présent avis sur le site Internet du Conseil supérieur de l'éducation : www.cse.gouv.qc.ca.

Vous pouvez aussi en faire la demande au Conseil supérieur de l'éducation :

- par téléphone : 418 643-3851 (boîte vocale) ;
- par télécopieur : 418 644-2530 ;
- par courrier électronique : panorama@cse.gouv.qc.ca ;
- par la poste :
  1175, avenue Lavigerie, bureau 180
  Québec (Québec) G1V 5B2

Édité par le Conseil supérieur de l'éducation
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Québec (Québec) G1V 5B2

Téléphone : 418 643-3850
www.cse.gouv.qc.ca